

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. Hana Majerová

2. ročník – prezenční studium

Obor: Speciálně pedagogická andragogika

Další vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Olomouc 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Další vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Dity Finkové Ph.D. a ze zdrojů uvedených v závěru diplomové práce.

V Olomouci 30. března 2012

.....

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Mgr. Ditě Finkové Ph.D. za podporu a vstřícné vedení při psaní mé diplomové práce. Dále děkuji týmu projektu Umět a vědět více za spolupráci při shromažďování dat potřebných k výzkumu, jmenovitě patří velké díky lektorovi kurzu Ladislavu Krajčovi, koordinátorce výuky Miroslavě Janečkové, spoluřešitelům a organizátorům projektu Markétě Šrámkové, Jitce Němcové a Barboře Hamanové.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část	8
1 Vymezení základních pojmů	8
1.1 Mentální retardace versus mentální postižení.....	8
1.2 Dospělost	11
1.3 Další vzdělávání.....	13
2 Dospělý jedinec s mentálním postižením jako bytost biopsychosociální a duchovní v kontextu dalšího vzdělávání.....	15
2.1 Mentální postižení v biologických charakteristikách	15
2.2 Psychologie člověka s mentálním postižením	17
2.2.1 Percepce	17
2.2.2 Myšlení	18
2.2.3 Řeč a sluchové vnímání v kontextu myšlení	18
2.2.4 Paměť	18
2.2.5 Pozornost	18
2.2.6 Představitivost.....	19
2.2.7 Vůle, aspirace, motivace	19
2.2.8 Emoce	20
2.2.9 Pojem inteligence.....	21
2.2.10 Chování	21
2.2.11 Temperament	21
2.3 Aspekty života člověka s mentálním postižením ve společnosti.....	22
2.3.1 Postavení člověka s mentálním postižením v učí se společnosti	22
2.3.2 Socializace a integrace jedince s mentálním postižením	23
2.4 Duchovní rozměr člověka s mentálním postižením.....	25
3 Cesty dalšího vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením	26
3.1 Osvětlení celoživotního učení a vzdělávání dospělých v kontextu dalšího vzdělávání	26
3.2 Volný čas a zájmy jako úzce související termíny s dalším vzdělávání dospělých s mentálním postižením	28
3.2.1 Volný čas	28
3.2.2 Zájmy.....	29
4 Další vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením v podobě neformálně organizovaného kurzu počítače	30
4.1 Teoretický rámec edukace	31
4.1.1 Cíle edukace dospělých s mentálním postižením	31
4.1.2 Obsah edukace	31
4.1.3 Složky edukace dospělých s mentálním postižením.....	33
4.1.4 Didaktické zásady platné pro aktivity dalšího vzdělávání.....	36
4.1.5 Formy dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením	37
4.1.6 Metody edukace dospělých s mentálním postižením	38
5 Praktický rámec edukace aneb kurz počítačů jako nástroj rozvoje člověka s lehkým mentálním postižením	39
5.1 CO, KDE, KDY, JAK a KDO se na tom podílí?	39
Praktická část	44
6 Kvalitativní aspekty výuky vzhledem k získaným dovednostem účastníků s lehkým mentálním postižením.....	44
6.1 Vymezení cílů, výzkumných problémů a otázek.....	44
6.2 Výzkumné předpoklady	45

6.3 Volba výzkumné metody a vzorku	46
6.4 Volba metod pro získávání, zpracování a analýzu dat.....	47
6.4.1 Kvalitativní výzkum	47
6.4.2 Pozorování	48
6.4.3 Dotazník.....	48
6.4.4 Rozhovor.....	48
6.5 Předpokládaný přínos bádání.....	48
6.6 Průběh šetření a předběžné vyhodnocení.....	49
6.6.1 Příběhy účastníků kurzu.....	49
7 Užitečné postřehy a otázky individuální práce	75
7.1 Počítač jako nástroj rozvoje osobnosti jedince	75
7.2 Individuální práce?	78
7.3 Pracovní tým „pod lupou“	78
7.3.1 Organizátoři projektu.....	78
7.3.2 Lektor výuky.....	79
7.3.3 Koordinátor výuky.....	81
8 Diskuze	83
9 Doporučení pro praxi	86
Závěr	88
Seznam použité literatury	90
Seznam doporučené literatury	95
Přílohy.....	96
Anotace	

Úvod

Další vzdělávání jako integrální součást vzdělávání dospělých a konceptu celoživotního učení je v současné době velkým tématem, které zaměstnává odborníky ve vědeckých kruzích i praxi. Problematika se začala postupně po roce 1989 formovat také v České republice podle zahraničního modelu. V rovině dalšího vzdělávání však nelze hovořit jen o intaktní populaci. Vzhledem k podmínce rovných práv člověka s mentálním postižením je jednou z oblastí zájmů společnosti vyspělých zemí rovněž další rozvoj dospělých osob s mentálním postižením.

Mohli bychom se věnovat pouze tématice dalšího vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením, tím bychom však nepostihli celostně danou problematiku a mohli práci nazvat pouze dalším vzděláváním. V následujícím textu se budeme zabírat nejen dalším vzděláváním dospělého jedince s lehkým mentálním postižením, ale také člověkem s postižením samotným, zachytíme všechny důležité aspekty jeho života. Ostatně další vzdělávání jako součást celoživotního učení zasahuje do všech sfér života člověka – biologické, psychologické, sociální a duchovní. Na úvod se zmíníme o základní terminologii potřebné k proniknutí do problematiky, a tedy pojmech dospělost, mentální postižení, mentální retardace, další vzdělávání. Budeme pokračovat nastíněním dospělého s mentálním postižením v aspektech jeho psychologických charakteristik, biologických příčin a spojitostí mentálního postižení a taktéž jeho sociálního rozměru ve společnosti. Zapomenut by neměl být ani duchovní aspekt bytí člověka, který je zajisté neméně aktuální v případě naší cílové skupiny.

O vzdělávání dospělých jsme mohli slyšet prvotně ve spojitosti s intaktní populací a teprve s uznáním práv osob s postižením v kontextu speciálně pedagogickém. Vzhledem k této skutečnosti budeme v odborné práci pokračovat tématem dalšího vzdělávání v rámci celoživotního učení. Postupně si proktestujeme teoretičtějšími skutečnostmi cestu k jednotlivým možnostem dalšího rozvoje dospělých s mentálním postižením. Zmíníme se o formálním, ale také neformálním vzdělávání včetně zájmové činnosti a volného času. Dále se budeme snažit vytvořit vlastní teoretický koncept edukace samotné respektující specifika cílové skupiny i zásady edukace. Nastíníme tedy edukační cíle, formy, metody, složky, zásady a obsah edukace dospělých účastníků dalšího vzdělávání s mentálním postižením.

Po výčtu a vymezení jednotlivých oblastí celoživotního učení se zaměříme na téma dalšího vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením cestou informačních a komunikačních technologií, úžeji v podobě kurzu počítačů pořádaných pro danou cílovou skupinu. V této oblasti pak zůstaneme také při výzkumu, jehož cílem bude zmapovat výuku probíhajícího kurzu počítačů co do rozvoje schopností účastníků. Rovněž tak vztáhneme praktickou zkušenost k teoretickému rámci - člověku s lehkým mentálním postižením, jeho rozměrům života v kontextu dalšího vzdělávání.

Výstupem celé teoretické a praktické části diplomové práce by mělo být zamyšlení se nad problematikou dalšího vzdělávání dospělých osob s lehkým mentálním postižením a celkovými možnostmi cílové skupiny, přičemž posláním textu není ani tolik z jednotlivého usuzovat na obecné, ale spíše hlouběji proniknout do problematiky.

Je na místě upozornit, že cílem odborné práce není jen zkoumat proces celoživotního učení, ale také obrátit pozornost k člověku jako takovému. Osoba s mentálním postižením pro nás není pouze nějakým termínem, je realitou, které je potřeba se věnovat. Z naší strany podpora

jemu poskytovaná zde hraje důležitou roli a nelze ji vyloučit. Je třeba se neustále dívat, jestli zůstáváme u jedince s postižením jako takového, zda se neuchylujeme pouze k šablonovitosti, „teoreticismu“ a neměnnosti, zda je pro nás tou nejdůležitější entitou člověk.

Teoretická část

Již Jan Amos Komenský podporoval myšlenku dalšího vzdělávání, když tvrdil, že pro lidský rod je svět školou již od nepaměti a pro lidi je jejich celý život školou, a to „od kolébky po hrob“, respektive od narození do smrti. Upozorňuje, že každá etapa života je vhodná k učení a život jako takový nemá jiného cíle. (Lucjan, 1992) Život člověka intaktního, stejně jako jedince s mentálním postižením je naplněn učením. V teoretické části práce se budeme zabývat vymezením základních termínů, charakteristikou dospělého s mentálním postižením, cestami dalšího vzdělávání cílové skupiny a praktickým rámcem edukace.

1 Vymezení základních pojmů

Abychom mohli uchopit problematiku dalšího vzdělávání osob s mentálním postižením, je potřeba ujasnit si některé základní termíny v jejich nejobecnější rovině. Jedná se o pojmy dospělost, mentální postižení a další vzdělávání. Dospělost a mentální postižení jsou pro nás důležité vzhledem k cílové skupině, jíž se budeme zabývat. Další vzdělávání se vztahuje k celé náplni práce a jejímu hlavnímu tématu, proto jej v úvodu stručně vymezíme a v dalších kapitolách se k němu vrátíme konkrétněji.

1.1 Mentální retardace versus mentální postižení

„Růžka bude sladce vonět, ať už ji nazveme jakkoliv.“ Toto přirovnání můžeme vztáhnout také na mentální retardaci. Pojem mentální retardace prošel mnohými změnami. Na přelomu 19. a 20. století byl používán termín idioti, poté oligofrenici nebo mentálně subnormální. Docházelo však k nálepkování. Se stigmatem je to pak stejné jako s růžemi. Ať již budeme používat jakékoliv termíny, nezměníme tím postoje lidí. (Cohen, 2002, s. 119) Tuto myšlenku potvrzuje i Šiška, (2005, s. 14) když tvrdí, že „možným, uplatňovaným avšak ne příliš efektivním řešením je změna terminologie.“ Stejně tak jako ve světě i u nás je patrná snaha oprostit se od zostuzení původního pojmosloví, viz debil, imbecil, idiot. Ještě nedávno to byl jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami. Na něj navázal pojem osoby se specifickou mírou podpory. Dnes však hovoříme především o osobě s mentálním postižením. (Valenta, Müller, 2007) Přesto je nutné vymezit stále ještě frekventovaný termín mentální retardace, který je mnohými autory používán dodnes. Etiologii termínu mentální retardace osvětluje Kozáková, (2005), podle níž pojem pochází z latinského *mens*, tedy *mysl*, 2. pád *mentis* a *zaostávat* – *retardare*. Zaveden byl ve 30. letech 20. století Americkou společností pro mentální dificienci. Dolejší, (1973) dodává, že v našich poměrech mentální retardace nahradila slabomyslnost jako nadřazený výraz pro oligofrenii (vrozený stav) a demenci (získaný stav). Dále je autorem považována za vhodný termín oproti minulému pojmosloví pro svůj spíše relativní než absolutní význam. Dnes bychom mohli vidět tentýž posun u pojmu mentální postižení, které se zdá být relativnější než termín mentální retardace.

Podle Matulayho, a kol. (1986) je jádrem definice mentální retardace vždy snížení inteligence různého stupně. Stejně tak vymezuje mentální retardaci Lička (in Müller, 2002, s. 8) jakožto „stav zastaveného, opožděného nebo neúplného vývoje intelektu, který charakterizuje především podprůměrná inteligence.“ Definice čistě v této rovině rozhodně nestačí pro objektivní pohled na jedince s mentální retardací. Stejně tak bylo vyloučeno jako jediné vhodné pojetí medicínské, kde je jedinec s postižením v roli pacienta. (Černá, 2008) Švarcová (2006, s. 29) uvádí tato dvě nevhodná vymezení na pravou míru, když dodává, že „mentálním postižením a mentální retardací nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav,

způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.“ Další možný pohled je biologický, k němuž se zmiňuje Matulay, a kol. (1986, s. 23), například podle Lewina a Kounina tkví „podstata mentální retardace v poznávacích strukturách, především ve snížené kapacitě pro dynamickou reorganizaci psychického systému, která je podmíněná nepřístupností mezi buňkovými oblastmi kognitivních struktur.“ O pedagogickém pojetí hovoříme pak v termínech formování osobnosti, která se skládá z určitých fyzických, psychických a sociálních kvalit. (Kysučan, 1990) Na rozdíl od výše jmenovaných existují i definice z aspektu sociálního, kde je chápána mentální retardace jako výsledek handicapujícího vlivu společnosti, v níž je přesně vymezená normalita a způsobilost. (Černá, a kol. 2008) Z trochu jiného pohledu chápe mentální retardaci v sociálním kontextu Matulay (1986), který dodává Gasseroovo pojetí, kde je mentální retardace mimo jiné definována v mezích sociálního přizpůsobení. Psychologické hledisko podle Švarcové (2006) zobrazuje mentální retardaci jako zaostávání rozumových schopností vedoucí k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Dolejší (in Kysučan, 1982, s. 17) naopak ve svém vymezení upozorňuje na různorodost jevu a tím spojuje více aspektů dohromady: „mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: nedostatečném genetických vloh, poruše stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní; deficientním učením; zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace a stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.“ Podobně jako předchozí definice i následující vymezení integruje více aspektů. Podle něj „mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností a prenatalní, perinatální a postnatální etiologií. (Valenta, Müller, 2007, s. 12)

Definičními vymezeními bychom se mohli zabývat donekonečna, cíl textu je však jiný, proto se domníváme, že nastínění problematiky pro naše účely postačí v této rovině. Závěrem lze konstatovat, že mentální retardace může být chápána z mnoha pohledů. Věda dává realitě okolo sebe názvy, aby byla skutečnost uchopitelná, abychom mohli zkoumat její příčiny a dobrali se hlubšího poznání jevu. Vzhledem k tendenci nazírání na realitu z mnoha hledisek, nikoliv jediného správného, a trendu humanizace ve speciální pedagogice, nelze jednoznačně prohlásit, že to či ono vymezení je absolutní. Uvědomme si, že vycházíme z historie, směřujeme skrze mnohé zkušenosti k současnosti, máme jisté vize do budoucna a hlavně jsme společenstvím lidí, které se neustále rozvíjí a permanentně formuje své názory na realitu a nezůstává u jednoho „zkostnatělého“ vymezení.

Stejně jako existují mnohá vymezení mentální retardace, tak i způsob nazírání na klasifikaci může být odlišný. Jak již bylo zmíněno výše, také klasifikace nám může být užitečná k smysluplnému pochopení jevu. Nelze však brát žádný pohled na věc jako definitivní. V rámci rozdělení podle stupně mentální retardace je v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize odlišeno pět následujících kategorií:

lehká mentální retardace F70,

středně těžká mentální retardace F71,

těžká mentální retardace F72,

hluboká mentální retardace F73,

jiná mentální retardace F78 ,

nespecifikovaná mentální retardace F79. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

K výše zmíněnému lze dodat jen jediné: IQ je pro nás orientační a nemá pro psychopeda tak klíčový význam jako jiné charakteristiky osobnosti dospělého jedince, především pak to, zda selhává či nikoliv ve většině sociálních situací. (Krejčířová, 2007)

a) Lehká mentální retardace (dále jen LMR)

IQ je vymezeno v rozmezí 50 až 69. Nejčastější etiologií je dědičnost a vlivy rodinného prostředí. Zmíněné však nevylučuje ani organické poškození mozku. (Müller, 2002) U dospělé osoby odpovídá mentálnímu věku od 9 do 12 let. Jedinec je však většinou schopen sociálního začlenění, přispívá k životu společnosti a udržovat sociální vztahy. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007) Jak dodává Matulay, a kol. (1986) osoba s daným stupněm postižení by měla dosáhnout úplné nebo alespoň částečné samostatnosti. Co se týká vzdělávání, již z historie víme, že školní neprospěch není vhodným vodítkem odhalování mentální retardace. Přesto lze konstatovat, že se objevují potíže při plnění teoretických úkolů ve škole. Doprovázet stav pak mohou vývojové poruchy učení. I toto však lze kompenzovat vhodným speciálně pedagogickým působením. (Müller, 2002)

b) Středně těžká mentální retardace (dále jen STMR)

IQ lze charakterizovat v mezích 35 až 49. Nejběžněji je příčinou tohoto stupně postižení organické poškození mozku. Kromě snížení úrovně rozumových schopností lze v některých případech diagnostikovat pervazivní vývojové poruchy, tělesná postižení či neurologická onemocnění (epilepsii), výjimečně také psychiatrickou symptomatiku. (Švarcová, 2006) Vedle zmíněné úrovně inteligence lze pak říct, že dospělý člověk se STMR odpovídá věku od 6 do 9 let. (Renotířová, Ludíková, a kol., 2006) Věkové vymezení je třeba brát pouze orientačně, protože ve chvíli, kdy máme před sebou dospělého jedince, pak s ním nelze zacházet jako s dítětem zmíněného věku. Vzhledem k podmínkám běžného života Matulay (1986) dodává, že jedinec je schopen osvojit si základy sebeobsluhy a výkonu jednoduché pracovní činnosti. Je však potřeba vedení ze strany okolí. Větší míra podpory je potřebná také v oblasti edukace, v rámci níž si jedinec většinou osvojí trivium. Řeč je pak jednoduchá, někdy na neverbální úrovni. (Valenta, Müller, 2007)

c) Těžká mentální retardace (dále jen TMR)

IQ se pohybuje v pásmu hodnot od 20 do 34. U dospělého člověka s daným stupněm postižení odpovídá kategorie mentálnímu věku od 3 do 6 let. (Krejčířová, 2007) Etiologie postižení odpovídá již zmíněné u STMR, na rozdíl od ní se však v rámci této skupiny objevuje značný stupeň narušení motoriky a dalších vad, které vycházejí z výrazného poškození centrální nervové soustavy. (Švarcová, 2006) Jak uvádí Valenta, Müller (2007) v důsledku zmíněného narušení mozku, je opožděn psychomotorický vývoj již v předškolním období. V sebeobsluze díky tomu nedosahuje jedinec samostatnosti, řeč je na neverbální úrovni, jen výjimečně se objevují nějaká slova. Často je celkový obraz doprovázen projevy agresivity, afekty, stereotypními pohyby, sebepoškozováním, pikou či hrou s fekáliemi.

d) Hluboká mentální retardace (dále jen HMR)

IQ dosahuje v kategorii HMR nejvíce 19 bodů škály. Mentální věk pak odpovídá 3 rokům a méně. (Franiok, Kysučan, 2002) Švarcová (2006) dodává, že IQ nelze přesně změřit. Etiologie bývá nejčastěji organická a k celkovému stavu se přidružují neurologické obtíže, tělesná, zraková, sluchová postižení či pervazivní vývojové poruchy. Vzhledem k celkovému obrazu mají jedinci v této kategorii potřebu neustálé podpory. Naučit se mohou zpravidla jen některé úkony sebeobsluhy, ve většině případů jsou vzhledem k přidruženým postižením imobilní a potřebují permanentní dozor. (Matulay, a kol., 1986)

1.2 Dospělost

Podle Ďuriče, Hotára, Pajtinky, a kol. (2000) je dospělost etapou života mezi mládím a stářím. Danver (2003) uvádí více pohledů na dospělost, mezi nimi také vymezení Gaugeyho a Daugqueta z roku 1966, kteří definují dospělost v následujících kritériích: dokončený tělesný vývoj, vyšší stupeň poznání a porozumění (intelektuální plán), schopnost být zodpovědný za své jednání a rozhodnutí, kontrolovat své impulzy, jednat samostatně, odolávat frustraci, být schopen partnerských vztahů (afektivní plán), organizovat svůj život v závislosti na cílech, zvolit si své povolání, profesi (profesní plán). Být dospělý znamená chtít se stát nezávislým na tom, na čem závisíme. Autor rovněž upozorňuje na dnešní tendenci ke smazávání jednotlivých stádií (dětství, mládí, stáří) a proměně v souvislosti s prodlužováním života člověka. Z jiného hlediska pak zmiňuje pohled J.-J. Rousseau, který hovořil již ve svém Emilu o tom, že každý věk, každé období života má svou náležitou dokonalost, způsob vyspělosti, který je mu vlastní.

Dospělost může být posuzována z mnoha perspektiv, můžeme na ni nahlížet v biologických a psychologických charakteristikách, sociologickém, právním, pedagogickém hledisku a mnoha dalších. Je na místě se zmínit o problematice náhledu na dospělost ve vztahu k volnému času, respektive pedagogiky volného času, který nás bude zajímat i v dalších částech textu, především pak v souvislosti s možnostmi dalšího vzdělávání jedince s mentálním postižením.

Machová (1993) specifikuje člověka ve vztahu k ontogenezi, v plné dospělosti (18 - 30 let) dosahuje jedinec konečné výšky, přibývá na hmotnosti i mohutnosti svalů, dokončuje se prořezání stoliček. Zralá dospělost (30 – 45 let) se nese v duchu stability ve vývoji a srůstu lebečních kostí. Až kolem 40 let se může projevit presbyopie. Ve středním věku (45 – 60 let) klesá tělesná výkonnost a objevuje se menopauza u žen a méně markantní přechod u mužů. Pávková (2008) dodává dělení dospělost na čtyři etapy: mladší (20-30 let), střední (30-45 let), pozdní dospělost (45-65 let) a stáří (65 let a výše).

Zde navážeme psychologickými charakteristikami, které se vyjadřují k mladé dospělosti v pojmech intimity a izolace, které jsou v protikladu, jejich vyřešením vzniká láska. Jinak řečeno jedinec touží sdílet svou identitu intimně s druhou osobou, zde však kromě zamilování může vyvstávat nutnost dělat kompromisy. (Erikson, 1999) Svou identitu se však jedinec snaží naplnit nejen vzhledem k partnerským vztahům, vyvstává zde také uvědomění si vlastní samostatnosti a větší svoboda v rozhodování. (Vágnerová, 2000) Jak píše Pávková (2008), mladý dospělý jedinec zpravidla ukončil nebo ukončuje přípravu na profesi, čímž je jeho činnost směřována ve prospěch naplnění jeho profesního života. Právě nyní se také formuje životní styl jednotlivce. Šimíčková, Čížková, a kol., (2008) doplňují, že střední dospělost je typická krizí životního středu, kdy jedinec zhodnocuje svůj dosavadní život, posuzuje, jak žije nyní a snaží si udělat představu o budoucnosti, přičemž člověk potřebuje ke svému životu mít někoho rád a starat se o někoho. Pracovně pro něj již není důležitá ctižádost, ale předávání poznatků mladším. Pozdní dospělost je pak charakteristická změnami v oblasti psychické i fyzické včetně menopauzy u žen, která je spojena s výraznou změnou prožívání a andropauzy u mužů. Období je spojeno rovněž s odchodem potomků z domova a pocity tzv. prázdného hnízda. (Langmeier, 1983) Objevuje se otázka odchodu do důchodu, kdy tento fakt každý člověk přijímá odlišně, ono přijetí mnohdy závisí na jeho vztahu k povolání. S odchodem do důchodu přichází změna životního stylu, která je spojena s otázkou naplnění volného času a proměnami denního režimu vůbec. (Pávková, 2008)

Ze sociologického pohledu vyvstává do popředí především otázka rolí. Mladý dospělý přijímá roli profesní, později roli manžela/manželky, rodiče, přičemž ne vždy je podmínkou, že lidé musejí žít v manželském svazku, naopak přibývá volných soužití, rovněž rodičovství nemusí být pro každého atraktivní hodnotou. Ve středním věku může dojít k proměně rolí, jak ve vztahu s dospívajícími potomky, tak starými rodiči. Děti se stávají méně závislými, vztah s rodiči se naopak nejdříve vyrovnává, až se postupně stávají staří lidé na svých potomcích závislí. (Vágnerová, 2000) Jak dodává Říčan (2004), je jedinec v další etapě, starší dospělosti, rodičem svých rodičů. Langmeier (1983) upozorňuje, že ve vztahu k rolím se blíží odchod do důchodu, což je výrazná změna sociálního zařazení a ve spojitosti s rolí partnerskou tím roste vzájemná závislost partnerů.

Vzhledem k mentálnímu postižení dospělého účastníka aktivit dalšího vzdělávání lze počítat s individuálními zvláštnostmi vzhledem k výše zmíněnému a to jak v oblasti partnerských vztahů a rodičovství, profesnímu uplatnění a celkovému psychickému vývoji. O běžném pojetí se zmiňujeme z toho důvodu, abychom poukázali na to, že to, co je považováno jako norma a prezentováno jako všeobecně platné, nemusí být u jedince s mentálním postižením denní realitou. Mladý dospělý s mentálním postižením většinou opustí školu, buď je zaměstnán, nebo využívá sociálních služeb, protože nezaměstnanost je nepřitelem intaktních, natož jedinců s postižením. Partnerství většinou navazuje v okruhu stejně postižených nebo vůbec, protože mnoho z těchto lidí žije se svými rodinami, rodiči, sourozenci a ti ne vždy chápou právo svého člena rodiny s postižením na soukromí. Rodičovství je pak otázka zodpovědnosti a rizik, která na sebe většinou není ochotna většina jedinců vzít. Co se týká starší dospělosti, tak lze hovořit v návaznosti na předešlé etapy života o problematice umírajících starých rodičů. Jedinec se tak často díky smrti blízkých dostává do domovů nebo může být izolován v místě svého bydliště. Samozřejmě nelze zmíněné zevšeobecnit na všechny případy, protože zde hovořím hlavně o jedinci žijícím od začátku do konce života ve své rodině. Navíc kolik lidí, tolik osudů, tímto jsme pouze chtěli upozornit na některé odlišnosti, které se pojí s psychosociální stránkou individua s mentálním postižením.

Velmi specifickou oblastí je pak postavení člověka s mentálním postižením v právním měřítku. Beneš (2003) uvádí, že dospělý je ten, kdo získal jistá práva a povinnosti, může jít o plnoletost, volební právo, právo uzavřít sňatek, řídit automobil atd. Z tohoto hlediska by jedinec s mentálním postižením nebyl dospělý nikdy. Švarcová (1995) však upozorňuje na to, že v Deklaraci o právech mentálně retardovaných se píše, že osoba s mentálním postižením má stejná práva jako ostatní občané, právo na řádnou léčbu, rozvoj, výuku, hospodářské zabezpečení a patřičnou životní úroveň, žít s rodinou nebo v zařízení, které ji nahrazuje, právo před využíváním, na opatrovníka a při zbavení způsobilosti k právním úkonům právo na ochranu před zneužitím. Ať již budeme vycházet z mezinárodních dokumentů, například Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, Standardních pravidel pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, Deklarace práv člověka a občana a dalších či našeho práva zahrnujícího Listinu základních práv a svobod, jednotlivé zákony a vyhlášky vztahující se k oblasti pracovní, sociální, školské, medicínské aj, vždy dojdeme ke stejnému závěru, nutnosti rovnosti práv člověka a ochraně osob, které jsou pro své postižení zranitelnější než intaktní populace.

Nakonec se zmíníme o oblasti pedagogické, která má klíčový význam pro naše téma, další vzdělávání jako výplň volného času jedince. Ve vztahu k volnému času je důležité si uvědomit, že stále osobní zájmy jsou rysem zralosti osobnosti, naopak pokud chybí nebo nejsou trvalé, může to poukazovat na četné osobnostní problémy. S tímto vším je spojena

otázka trávení volného času. Volný čas může pomoci na cestě k uspokojení i odpočinku, přičemž snazší zacházení s volným časem je pro jedince, u nichž byly zájmy součástí životního stylu již v předešlých letech. (Pávková, 2008) Ve vztahu k edukaci dospělých Šiška (2005) uvádí, že definice v pojetí andragogiky v žádném případě nestačí, protože jedinec s mentálním postižením by nemohl být považován za dospělého, pokud by byla dospělost spojena jen se splněním příslušných sociálních rolí a ukončení vzdělání ve formálním vzdělávacím systému. Jedinec s mentálním postižením by tak nebyl dospělým nikdy. Lze tedy shrnout již výše jmenované charakteristiky dospělosti jako ukončení školní docházky, zaměstnání, odchod z domova, založení rodiny, právo volit a být volen, trestní odpovědnost aj. Z tohoto bychom mohli soudit pouze na nedospělost cílové skupiny, čímž se autor přiklání k tvrzení Jenkinse a tedy, že je dospělost jen sociálním konstruktem.

1.3 Další vzdělávání

Podle Palána další vzdělávání představuje proces vzdělávání, který je zaměřen na vzdělávání po absolvování školského vzdělávacího stupně. Upozorňuje také na to, že je pojem mnohdy neadekvátně používán jako synonymum termínu vzdělávání dospělých. Pro upřesnění náplně dalšího vzdělávání zmiňuje autor následujícím rozdělení:

- a) další profesní vzdělávání,
- b) občanské vzdělávání,
- d) zájmové vzdělávání. (<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/dalsi-vzdelavani>)

Průcha, Walterová, Mareš (2009) dodávají, že další vzdělávání pochází z anglického further education nebo také continuing education, přičemž jde o široký termín zahrnující různé formy vzdělávání jedinců, kteří již prošli nějakým stupněm formálního školního vzdělávání. Nyní se zastavíme u jednotlivých kategorií dalšího vzdělávání a stručně si shrneme, co je jejich náplň.

Další profesní vzdělávání nebo-li další vzdělávání pracovníků se týká získání znalostí a dovedností potřebných pro výkon stávajícího nebo nového zaměstnání. Odehrává se v institucích rekvalifikačního vzdělávání a podnikového vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Bednaříková (2006) uvádí, že modernizace, elektronizace, informační technologie, změna charakteru profesí vyžaduje pružnou reakci. Další profesní vzdělávání může mít podobu kvalifikačního vzdělávání – zvyšování kvalifikace, školení, rekvalifikačního a normativních školení a kurzů – kurz k bezpečnosti práce, požární ochraně. Co se týká občanského vzdělávání, autorka definuje jeho náplň snahou kultivovat jedince v roli občana. Zaměřuje se na uspokojení potřeb dospělého v různých oblastech – estetiky, etiky, práva, zdraví, tělovýchovy, ekologie, filozofie, náboženství, politiky. Beneš (2009) ztotožňuje občanské a politické vzdělávání, zmiňuje se o nich v rámci jedné definice, podle něj je politické a občanské vzdělávání zaměřeno na vedení občana k pochopení politického dění a vytvoření kompetencí umožňujících se podílet na veřejném životě. Celkově tedy může jít o činnosti státu a jeho institucí, politických stran, odborů, církví, které zastupují své zájmy, dále svépomocné, ekologické, alternativní skupiny, které řeší některé problémy společnosti. Autor upozorňuje rovněž, že aktivity politického vzdělávání v podobě státní, snah politických stran, církví a odborů jsou čím dále menší, naopak rostou časově a místně omezené iniciativy.

Také zájmové vzdělávání je vedle občanského a dalšího profesního součástí konceptu dalšího vzdělávání. Usiluje zejména o kultivaci dotváření osobnosti prostřednictvím zájmů, umožňuje seberealizaci ve volném čase. Zájmové vzdělávání zahrnuje co do obsahu problematiku kulturní, sportovní, všeobecně vzdělávací, etickou aj. Ve světě zaujímá stejně významné místo jako další profesní vzdělávání. U nás je díky době minulé poměrně zanedbáváno.

Věnují se mu zájmové organizace bez větší návaznosti na hlavní proud vzdělávání dospělých (včelaři, zahrádkáři apod.). (<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/zajmove-vzdelavani>)

Ve vztahu k dospělému jedinci s mentálním postižením je na místě srovnání výše zmíněného vzhledem ke specifikům mentálního postižení, proto se v následující kapitole budeme zabývat jeho biopsychosociální a duchovní stránkou, abychom se níže mohli úžeji zaměřit na konkrétní aspekty dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením, zejména pak na sféru zájmového vzdělávání.

2 Dospělý jedinec s mentálním postižením jako bytost biopsychosociální a duchovní v kontextu dalšího vzdělávání

2.1 Mentální postižení v biologických charakteristikách

Z biologického hlediska lze nahlížet na mentální postižení v různém pojetí, například v rozmezí příčinnosti mentálního postižení, která se vztahuje k jedinci jako biologickému organismu, jenž byl některým z níže jmenovaných faktorů narušen, což mělo následně vliv na jeho další vývoj. Dalším tématem, které se pojí s biologickou stránkou jedince, jsou tělesné změny týkající se mentální stránky typické pro jednotlivá vývojová období ontogeneze člověka. Zde se nám však nejedná o psychologický aspekt, ale o ten fyziologický.

Za prvé nastiňme mentální postižení v charakteristikách jeho příčin. Etiologie mentální retardace může být vnitřní (endogenní) nebo vnější (exogenní). K vnitřním se vztahuje především genetika, ty vnější můžeme dále členit na prenatální (od početí po narození jedince), perinatální (v době porodu, těsně před ním a po něm) a postnatální (po narození). (Renotírová, Ludíková, a kol., 2006) od tohoto schématu se dále bude odvíjet také náš výklad.

Ke genetickým příčinám mentálního postižení řadíme především mutagenní faktory, jako je záření, chemické vlivy, hladovění aj., jejichž působením dochází k mutaci genů na úrovni aminokyselin. (Kozáková, 2005) Hartl, Hartlová (2004) k předchozímu uvádějí, že mutace znamená změnu dědičných vlastností organismu, a to buď chemického složení genu (segmentu DNA) nebo struktury chromozomů či jejich počtu (genomové mutace). V této kategorii s až 21% etiologií nalezneme skupinu dědičných metabolických onemocnění jako fenylketonurii, galaktosemii, homocystinurii, glykogenózu, gargoylismus, mukopolypidózu, Tyovu-Sachsovu chorobu, Fukozidózu a mnoho dalších. (Kozáková, 2005) Lečbych (2008) dodává, že zmíněná oblast zahrnuje až 150 metabolických poruch. Druhou etiologickou skupinu tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů včetně změny v počtu pohlavních chromozomů. (Kozáková, 2005) Mentální retardace je konstantním příznakem chromozomálních aberací, přičemž v důsledku gonozomálních aberací je většinou postižení lehčí a naopak u autozomálních těžší. Ke gonozomálním patří například Klinefelterův syndrom, k autozomálním Downův syndrom, Wolfův, Prader-Williho syndrom, syndrom Kočičího křiku. (Matuály, a kol., 1986)

Druhou skupinou jsou prenatální faktory mentální retardace, kam spadá jak genetika, tak vnější vlivy působící na matku během těhotenství, může se jednat o fyzikální vlivy, chemické faktory, mezi nimi například některé léky nebo psychoaktivní látky užívané matkou, ale i biologičtí činitelé, ať již virového nebo mikrobiálního původu. (Fischer, Škoda, 2008) Ke jmenovanému dodává Černá, a kol. (2008), že infekce matky podílející se na vzniku mentálního postižení zahrnují HIV, zarděnky, syfilis, toxoplasmózu, cytomegalovirus a Rh inkompatibilitu.

Třetí v pořadí jsou perinatální příčiny postižení, které se vztahují k době porodu a po něm, kdy může dojít k celé řadě komplikací, například k mechanickému poškození mozku, nedostatečnosti kyslíkové (asfyxie, hypoxie), těžké novorozenecké žloutence, rovněž negativně působí předčasný porod a nízká porodní váha jedince. (Valenta, Müller, 2007)

Jako poslední bychom se chtěli zmínit o postnatálních příčinách, které zahrnují například působení infekcí (meningitida, encefalitida), otravy (olovo), onemocnění mozku

(neurofibromatóza), nevhodné zacházení s dítětem, podvýživa, deprivaci a úrazy hlavy. (Černá, a kol., 2008)

Výsledkem jmenovaných vlivů a mnoha jiných, které zde mohou působit, je poškození nervové soustavy a mnohdy také dalších struktur. Vzhledem k tomu, že cílem práce je zabývat se dalším vzděláváním dospělých s mentálním postižením, pak je na místě zdůraznit narušení nervové soustavy, které má bezesporu vliv na vývoj jedince i jeho edukaci.

Základním stavebním kamenem nervového systému je neuron s dostředivými a odstředivými vlákny, reflex jako reakce organismu na podnět je základní fyziologickou jednotkou. Průběh reflexu se nazývá reflexní oblouk. Nervová soustava sestává z nižší a vyšší nervové činnosti, která se uskutečňuje v prvním případě nepodmíněnými, vrozenými, pudovými a v druhém podmíněnými reflexy, získanými během života. S podmíněnými reflexy se pojí první a druhá signální soustava. První signální soustava vyrostla z nižší nervové činnosti, přičemž zahrnuje signály, jež jsou odrazem vnější reality (pokus s Pavlovovými psy). Druhá signální soustava se vytvořila na základě první, patří zde signály, jež nejsou odrazem reality, ale spíše jejím symbolem, zahrnuje tedy řeč, schopnost zevšeobecnění a abstraktní myšlení. Podkladem psychiky jedince je tedy nižší nervová činnost – pudová a vegetativní, vyšší nervová činnost a první signální soustava – konkretizační úroveň a druhá signální soustava – symbolizační úroveň. Za normálních okolností tyto tři úrovně pracují nikoliv izolovaně, ale naopak v těsné souvislosti. Vývojově nejnižší se pak odehrává nervová činnost v podkoří – mícha, mozkový kmen, bazální uzliny, vyšší nervovou činnost má na starost především mozková kůra. První signální soustava se váže ke kůře předního mozku (obě polokoule) a druhá na dominantní polokouli s řečovými funkcemi. Sovák (1986) souhrnně podává obraz nervové činnosti člověka, přičemž upozorňuje, že vývojové i získané poruchy postihují většinou nejmladší, vývojově nejvyšší a tím pádem také nejcitlivější funkce, co do zranitelnosti. Závažnost postižení se zračí v tom, kolik z nejvyšších funkcí nebylo vytvořeno. Význam má také doba vzniku postižení. Markantnější následky má vada, která postihla nevyvinutou či se vyvíjející funkci. Speciální pedagog pak následně vychází z toho, co je vytvořeno a zachováno.

Z pohledu fyziologické stránky člověka, uveďme alespoň typické znaky pojící se například s jedním z syndromů - Turnerovým syndromem, který je popsán poruchami v sexuální oblasti, kde nedochází k rozvoji prsou; je charakterizován pomalejším růstem, kdy jedinec dosahuje malé výšky těla; a v neposlední řadě výraznou kožní řasou v oblasti krku. Rovněž se s ním pojí obtíže ledvinového a kardiovaskulárního systému, šilhavost, narušení hrubé a jemné motoriky apod. (Černá, a kol., 2008) Oproti jmenovanému se například jedinec s Downovým syndromem z fyziologického pohledu vyznačuje krátkým krkem s typickým obličejem, nízko posazenýma ušima, malými ústy a větším jazykem, dále krátkými prsty a tzv. opičími rýhami na rukou. Většina pak trpí srdeční vadou. (Kozáková, 2005) Tímto příkladem jsme chtěli pouze ilustrovat, že z biologického pohledu je každý jedinec s mentálním postižením jedinečný a nelze fyziologické znaky mentálního postižení zevšeobecnit. Zároveň není v našich silách ani účelem textu všechny je popsát, proto alespoň pro představu a možnost doplnění informací v případě potřeby praxe vyjmenujme některé syndromy a diagnózy, které jsou spojeny s mentálním postižením a mají svá fyziologická specifika: Downův syndrom, Syndrom fragilního X, Rettův, Angelmanův, Prader-Williho, Klinefelterův, Turnerův, Williamův, Rubinstein-Taybiho, Schinzelův, Wolf-Hirschhornův, Lesh-Nyhanův, Carpenterův, Cornelia de Lange, Apertův syndrom, Syndrom kočičího křiku, fenylketonurie, neurofibromatóza, mikrocefalie, hydrocefalie aj. (Černá, M. a kol., 2008)

2.2 Psychologie člověka s mentálním postižením

Abychom porozuměli tomu, jak dále rozvíjet člověka s mentálním postižením dospělého věku, je nezbytným předpokladem osvojit si vědomosti o psychických zvláštностech těchto osob, proto považujeme za nezbytně nutné zařazení následující kapitoly.

V minulosti byli jedinci s mentálním postižením považováni za bytosti bez perspektiv, závislé na pomoci okolí. Dolejší (1973) se zmiňuje již v 70. letech o tom, že je jedinec s mentálním postižením nejdříve lidskou bytostí, pak teprve je možné zmínit dané postižení. Je si celkově i v právech roven s intaktními lidmi, proto je třeba ke zhodnocení postižení brát zřetel nejen na úroveň rozumových schopností, ale také na specifika celkového rozvoje jeho osobnosti. Ke jmenovanému dodává Švarcová (1995), že osoba s mentálním postižením je jedinec, u něhož dochází k zaostávání rozumových a dalších schopností, což má za důsledek obtíže při navazování sociálních kontaktů, přičemž psychická stránka takového jedince se nemůže rozvíjet běžným způsobem následkem organického poškození mozku, o němž jsme hovořili výše. Mentální postižení se tak týká všech psychických funkcí – vnímání, myšlení, řeči, paměti, pozornosti, vizuomotoriky, vůle, citové oblasti a má podobu u každého jedince ryze individuální. Jinak řečeno je každý jedinec s mentálním postižením svébytnou entitou s určitými rysy osobnosti, nejedná se o žádnou homogenní skupinu. Přesto je třeba se zmínit o některých základních znacích, které jsou pro mentální postižení charakteristické. Neberme je však jako šablonu pro každého. Odlišnosti se odvíjejí u jedinců od hloubky, druhu a rozsahu mentálního postižení.

Z výše uvedených důvodů se nyní zmíníme o osobnosti člověka v obecném měřítku a následně specifických doprovázejících mentální postižení. Osobnost může být definována jako „celek duševního života člověka.“ (Hartl, Hatlová, 2004) Lečbych (2008) dodává, že jde o jednotu duševních vlastností a dějů člověka, přičemž pokud jde o osobu s mentálním postižením, pak je důležité brát specifika osobnosti těchto osob zmiňovanou v literatuře jen rámcově, což bylo v podstatě zmíněno i výše, a je nutné brát v potaz charakteristiky společenských podmínek a prostředí, kde jedinec vyrůstá a žije. K tomu lze připojit pojetí Dolejšího (1973, s. 54), který tvrdí, že je třeba mít na mysli, že člověk žije ve vztazích s druhými lidmi, čímž nelze individuum pochopit odděleně, ale naopak ve vztahu k okolí. Autor dále dodává, následující vymezení osobnosti: „Termín osobnost se vztahuje na celou osobu – na charakteristiky jejího vzhledu, chování, jednání, na rysy temperamentu charakteru a na schopnosti. Vztahuje se však také na řadu vlastností vnitřních, které nelze snadno odhalit ani při důvěrném a každodenním styku, nebo takových, které běžnému pozorovateli zůstávají trvale zakryty – to jsou psychologické vlastnosti osobnosti, jako různé motivy, tendence reagovat určitým způsobem atd.“ Integrací tohoto komplexu vlastností vzniká během růstu a vývoje jedince osobnost. Struktura osobnosti pak znamená soubor poměrně trvalých rysů a vztahů mezi nimi, dynamika osobnosti znamená přechodné vztahy osoby a okolí, především z pohledu motivace. Rysy osobnosti dále zahrnují rysy zjevné, které lze měřit škálami, dotazníky (sociabilita) a vnitřní, které jsou těžce odhalitelné, například metodou volných asociací, analýzou snů (úzkost).

2.2.1 Percepce

V oblasti poznávacích procesů, kde odlišujeme poznání bezprostřední díky smyslům a zprostředkované prostřednictvím myšlení a řeči. Smyslové vnímání je zajišťováno díky smyslům, přičemž pamětní uchovávání vnímaného a aktivace pamětních stop je záležitostí již zmiňované první signální soustavy. K bezprostřednímu vnímání se vztahují počítky (znaky podnětu), vjemy (celek počítků) a představy (aktualizované pamětní stopy). (Valenta, Müller, 2007) Kozáková (2005) dodává vymezení podle Rubšternové, podle něj ke specifickým

vnímání osoby s mentálním postižením patří snížená rychlost a menší rozsah vnímání včetně neschopnosti chápat perspektivu, překrývání kontur, potíží s odlišováním polostínů. Dále je typická neschopnost rozlišit počítky a vjemy, co do tvaru, barvy, zvláště pak figury a pozadí. Stejně tak je specifická inaktivita percepce, tedy potíže s detaily, poté nedostatky ve vnímání času, prostoru, menší hmatová citlivost a v akustickém analyzátoru je zjevné opožděné odlišování a zkreslení fonémů.

2.2.2 Myšlení

Myšlení je spojeno s poznáním zprostředkovaném skrze řeč a uvádění do vztahů, spojování jednotlivých pojmů (slov) do soudů a těch zase v úsudky. Pojmy se tvoří u jedince s mentálním postižením těžce a úsudky jsou mnohdy nepřesné. Myšlení se pak uskutečňuje díky jednotlivým myšlenkovým operacím – třídění, odlišování, komparace, abstrakce, analýzy, syntézy, generalizace. (Valenta, Müller, 2007) Ke zmíněnému dodává Fischer, Škoda (2008), že jsou jedinci s mentálním postižením často pasivnější a více závislí na informacích, které jim okolí poskytne. Myšlení je méně kritické, sugestibilnější, rigidní, vázané na konkrétnost. Orientace v prostředí je pro ně složitější díky horší schopnosti rozlišit podstatné od nepodstatného a horšímu chápání vztahů. Je tedy narušena schopnost asociace a abstraktního myšlení. (Kysučan, 1982)

2.2.3 Řeč a sluchové vnímání v kontextu myšlení

Řeč bývá postižena v oblasti formální i obsahové (Fischer, Škoda, 2008) Valenta, Müller (2007) upozorňují na spojitost mezi myšlením, řečí a fonematickým sluchem. Myšlenky vyjadřujeme řečí, která je u jedince s mentálním postižením často postižena díky nedostatkům v kůře mozku příslušných analyzátorů a v integrátoru fatických funkcí. Obtíže v řeči jsou spojeny s nedostatečným odlišováním hlásek, které jedinec slyší a nedostatečně je odliší. Rovněž negativně působí slabě spojená centra jemné motoriky s artikulačními orgány. Ve prospěch horšího porozumění a produkce řeči mluví vedle nedostatků v porozumění též obtíže v hodnocení, rozhodování a programování řeči ve zmíněném integrátoru fatických funkcí.

2.2.4 Paměť

Paměť je souborem psychických procesů člověka, které umožňují ukládání, uchování a opětovné vybavení daných poznatků, vjemů, pohybů, zkušeností. Lze pak odlišit paměť krátkodobou a dlouhodobou. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) U jedince s mentálním postižením je paměťový výkon poznamenán obtížnějším vytvářením i vybavováním si paměťových stop v oblastech kůry mozku, jednotlivé fáze, jak zapamatování si obsahu, tak jeho znovuvybavení je tedy narušeno. (Kysučan, 1982) Lečbych (2008) dodává, že k zapamatování je potřeba delšího časového období kvůli častým poruchám pozornosti a je nutné také častějšího opakování. Rovněž dochází k rychlému zapomínání a nepřesnému vybavování si zapamatovaného, ke zvláštností řadíme také mechaničnost paměti a nedostatečné třídění pamětních stop. (Kozáková, 2005) Při vzdělávání jedince s mentálním postižením dospělého věku je potřebné respektovat tyto zvláštnosti a vhodnými způsoby práce mu pomoci osvojit si co nejvíce informací.

2.2.5 Pozornost

Pozornost je „stav aktivace organismu“, spojen se všemi psychickými procesy, vnímáním, myšlením i emocemi člověka. Můžeme hovořit o pozornosti bezděčné, která je vyvolána náhlými podněty a úmyslné, pro niž je typické zaujetí objektem. Všeobecně platí, že ve vztahu k vnímání se stává díky pozornosti vnímání ostřejší, objevuje se odlišení jednotlivých podnětů, pochopení a díky paměti je pak objekt jako předmět pozornosti lépe

zapamatován. Stejně významná je také ve vztahu k motivaci. (Nakonečný, 2004) Jak dodává Geist (2000) má pozornost dvě složky tenacitu - schopnost soustředit vědomí na jeden objekt, a vigilitu - schopnost obrátit svou pozornost na nový předmět, s čímž souvisí distribuce – přesun pozornosti z jednoho předmětu na druhý. Kysučan (1982), doplňuje, že u jedince s mentálním postižením je nutno počítat s úzkým rozsahem pozornosti, její nestálostí, vysokou unavitelností a menší schopností rozdělovat pozornost.

2.2.6 Představivost

Jak jsme se zmínili v souvislosti s percepcí, k vnímání se vztahují nejen počitky, vjemy, ale také představy. Podle Nakonečného (2004) představa není tak úplně abstraktní jako myšlenka, ale není ani konkrétní jako vjem, vzniká ve vztahu k dříve vnímanému. Pokud se však formuje ve vztahu k v minulosti vnímanému objektu v přetvořené formě, jde o fantazii. Ta je jakýmsi druhem představ člověka. V reálném životě má představivost vztah ke vzpomínkám a dennímu snění. Predmerský, Doutlík, Kalibán, Popelář (1963) doplňují, že u každého jedince se vytváří lépe jiný druh představ, pak hovoříme o typu vizuálním, auditivním a motorickým. U osob s mentálním postižením se díky narušenému vnímání vytvářejí také odlišné představy, což souvisí s narušením druhé signální soustavy. Dále dochází k neadekvátnímu vybavování si představ, k jevu, kdy představy, či pocity jsou zcela jiné, než původní vjem. Typické jsou rovněž perseverace, ulpívavost představ.

2.2.7 Vůle, aspirace, motivace

Co se týká vůle je pro jedince s mentálním postižením charakteristická sugestibilita, labilita emoční i volní, na jedné straně to pak může být pasivita a úzkostnost, na straně druhé impulzivnost a agresivita. Mnohdy se setkáváme také s dysbulií a abulií. (Valenta, Miller, 2007) Původ slov abulie a dysbulie pochází z řeckého bulé nebo-li vůle, jde o oslabení schopnosti nebo úplnou neschopnost se rozhodovat. (Geist, 2000)

S vůlí pak souvisí také aspirace, tedy prožitek úspěchu a neúspěchu. Aspirační úroveň, prožitky úspěchu a neúspěchu mají u jedince s mentálním postižením úzkou spojitost s učením, tím také s možností dalšího vzdělávání. Vždyť se píše, že u intaktní dospělé populace je ovlivněn vztah ke vzdělávání také tím, jaký měl jedinec během života vztah k učení, jinými slovy bychom také mohli říct, zda zažíval ve škole úspěch nebo neúspěch.

Zmíněné potvrzuje Dolejší (1973), když píše o teorii Thorndika, který tvrdí, že hodnocení sebe je ovlivněno prožitými úspěchy a nezdary, s nimiž se v procesu učení jedinec setkal. Osoba vnímá svět stejně jako samu sebe, zevnějšek i své vlastnosti. Hodnocení sebe je významnou součástí osobnosti dospělého jedince. Jsou formovány povahové rysy i dynamika osobnosti, chování a jednání. Člověk hodnotí vlastnosti, které má – pozitivní i negativní, ale také ty, jež by rád měl a které považuje za významné pod vlivem okolí. To se promítá do postojů člověka ke světu. U jedince s mentálním postižením se setkáváme nezdárka s nereálným hodnocením sebe. Historie nezdarů negativně ovlivňuje úroveň aspirace. Jedinec může směřovat k nereálně nízkým, ale i vysokým aspiracím. Pokud se bojí nezdaru, hodnotí se nízkou, pokud jde pouze o úvahu, pak se mnohdy přecení. S vůlí a prožitkem úspěchu a neúspěchu souvisí dále motivace jako zásadní složka osobnosti, která má vliv na schopnosti jedince i jeho inteligenci. Nevhodnou či nedostačující motivací může být duševní vývoj jedince výrazně ovlivněn. Homola, Petřková (1987) dodávají, že u dospělých je motivace o mnoho složitější než v dětském věku. Motivy můžeme rozdělit podle více hledisek, například můžeme hovořit o primárních motivech nebo-li instinktivních, emocionálních a sekundárních, tedy sociálních, intelektuálních nebo v závislosti na potřebách o kognitivních, sociálních a výkonových. Výkonové motivy úzce souvisejí s již zmíněnou

aspirací a prožitkem úspěchu a neúspěchu, ale také atribučním stylem (tendencí připisovat příčiny neúspěšnosti vnitřním nebo vnějším vlivům). Sociální motivy se vztahují k potřebě pozitivního společenského kontaktu a konečně poznávací motivy souvisejí se vzděláváním dospělých, vedou k uspokojení potřeby poznávání, tedy získávání informací o sobě a okolí, což souvisí úzce s učením. Kognitivní motivy jsou pak základem motivace učení.

2.2.8 Emoce

Emoce mají jedinci zprostředkovat zhodnocení situace a dát impuls k aktivitě, jejímu vystupňování nebo zastavení. Kromě zhodnocení situace, mají emoce také funkci prožitkovou. Dále regulují chování a ovlivňují díky vnímání a poznávací složky výkony intelektové i motorické. Působení emoční oblasti je u naší cílové skupiny poznamenáno mentálním postižením. (Müller, 2002) Mentální postižení má tedy vliv na projev emocí, jejich vyjadřování i rozvoj citů. Hovoří se o nevyrovnanosti, labilitě a tendencích k agresivitě, které však nemusejí být jen charakteristikou typickou pro mentální postižení. (Kozáková, 2005) Bartoňová, Bazalová, Pipeková (2007) dodávají, že chronické citové projevy jsou častější, ať již euforie, apatie, epizodické poruchy nálad apod. City jsou mnohdy nedostatečně diferenciovány, není zde odlišování jemných odstínů a prožitky jsou primitivnější. Co se týká vyšších citů jako svědomí, pocit odpovědnosti, tak tyto se utvářejí obtížně během vývoje jedince a jsou opožděné.

Emoce hrají v životě člověka důležitou roli, vedle funkcí zmíněných v úvodu mají též organický aspekt, například při pocitu hladu, poté poznávací projevující se třeba zvědavostí, a nakonec sociální spojený kupříkladu se soutěžením. Vždy se zde účastní také motivace jednání, v této spojitosti mají tedy regulační funkci, regulují naše chování a mají rovněž vliv na výkon, ať již sportovní, intelektový, umělecký aj. Emoce jsou nezbytnou složkou procesu učení, což se vztahuje také k našemu tématu. V rámci učení se uplatňují díky užití odměny, spojené s pozitivním emočním stavem, a trestu, spojeném s negativní emocí a následným upuštěním od daného chování. Důsledkem nezdarů a používáním přemíry trestů vzniká úzkost. Také nové situace, na něž jedinec neumí reagovat, mohou způsobit silnou úzkost. Osoba s mentálním postižením pak používá daleko jednodušší techniky k vyrovnání se s úzkostí, než jedinec intaktní, čímž se vyrovnává s úzkostí hůře. (Dolejší, 1973)

Problematický aspekt emocí se pak projevuje v emoční deprivaci, která jde mnohdy současně se senzorickou, sociální, kulturní deprivací, zanedbaností, jež mají za následek pokles IQ až o 20 bodů. (Müller, 2002) Ke zmíněnému dodává Dolejší (1973), že do procesu vývoje jedince může negativně zasáhnout stres, frustrace a deprivace. Deprivace znamená neuspokojení potřeb, které nejsou zatím zaměřeny na cíl. Emoční deprivace úzce souvisí se sociální a kulturní deprivací, zanedbáváním jedince a nižší sociálně-kulturní a ekonomickou úrovní rodiny, s ústavním prostředím. Frustrace je výsledkem nemožnosti překonat překážku na cestě ke konkrétnímu cíli, po němž jedinec prahne. Osoba s mentálním postižením se mnohdy setkává s oběma situacemi. Těžká deprivace vede k zaostávání duševního vývoje, častá frustrace k neurotickým poruchám, stres je pak spojen se situacemi, s nimiž se jedinec od dětství setkává a učí se je překonávat a řešit. U osob s mentálním postižením se nevytváří tolik alternativ pro reagování na dané situace, spíše dochází k vyhýbavému chování nebo stáhnutí se do sebe. Následně se mnohdy objevují negativní reakce, agrese, úzkost. Lze tedy pouze dodat, že frustrace a stres jsou negativními faktory, které tak působí rovněž v procesu celoživotního učení jedince s mentálním postižením.

2.2.9 Pojem intelligence

V poslední řadě se zmíníme ještě o inteligenci, která se vztahuje k problematice mentálního postižení zejména vzhledem k dělení mentálního postižení na lehké, střední, těžké, hluboké a kategorizaci podle inteligenčního kvocientu (IQ), který je dán poměrem mentálního a skutečného věku vynásobeného stem. Intelligence je schopnost pochopit vztahy mezi prvky konkrétní situace a přizpůsobit se jí takovým způsobem, abychom realizovali své cíle. (Sillamy, 2001) Podle Danvera (2003) je intelligence v obecném měřítku schopnost přizpůsobit se novým situacím, řešit problémy, chápat a učit se. Je to obecná mentální kapacita se schopností soudit, plánovat, řešit problémy, myslet abstraktně, porozumět komplexně, rychle se učit a získávat zkušenosti. Mají na ni vliv faktory genetické i environmentální. Dále můžeme hovořit o několika formách intelligence, relativně na sobě nezávislých, některé jsou u jedince více, jiné méně vyvinuté. Teorie Howarda Gardnera zmiňuje šest inteligencí: lingvistickou, logicko-matematickou a prostorovou, hudební, tělesně-kinestickou, osobní (intrapersonální a interpersonální). Švarcová (1995) dodává, že ještě nedávno byla považována intelligence za neměnnou, dnes však víme, že pedagogickým a psychologickým působením můžeme pozitivně ovlivnit duševní opoždění. Ve vztahu k dalšímu vzdělávání dospělých s mentálním postižením je pro nás IQ, jak bylo výše řečeno, jen orientační. Dokonce bychom dnes spíše navrhovali nepoužívat tuto kategorii jako součást terminologie vztahující se k mentálnímu postižení, upozorňujeme tak totiž na nedostatky nikoliv přednosti. Její vymezení lze však přirovnat k nutnosti definovat integraci (inkluzi) tím, že budeme znát také obsah pojmu segregace. Zde je intelligence pojmem obsahujícím kvantitu, která nás však nezajímá tolik jako kvalita. Podobně je tomu u segregace, která pro nás není tolik důležitá jako integrace (inkluze), ale musíme ji znát, abychom se jí vyvarovali. Stejně tak bychom se měli bránit pouhému „číselnému označení“ jedince s mentálním postižením.

2.2.10 Chování

V úvodu kapitoly jsme v definici osobnosti zmínili také chování jako její nedílnou součást, lze říct, že je to způsob, jakým se projevujeme navenek. Fischer, Škoda (2008) upozorňují, že u osob s mentálním postižením může být problematické chování výrazem neschopnosti vyjádřit své pocity pro druhé srozumitelným způsobem. Díky tomu mnohdy dochází k nedorozuměním, protože se snažíme projevy člověka s postižením interpretovat podle svého měřítka. Z toho bychom měli vycházet také při práci s nimi, snažit se jim porozumět a stejně tak působit na formování pozitivních projevů chování, které je v souladu s normami společnosti i potřebami daného jedince.

2.2.11 Temperament

Ve všeobecném vymezení osobnosti byl kladen důraz také na temperament. Existují různé temperamentové typologie, například Kretschmerova zahrnující typologii pyknika, astenika, atleta a sklon ke schizotypii nebo Eysenckovo rozlišení na melancholika, cholerika, sangvinika, flegmatika. (Hartl, Hartlová, 2004) Pro naši potřebu je však nutné znát také dělení, které je přizpůsobeno jedinci s mentálním postižením. Franiok, Kysučan (2002) hovoří o klidném typu či torpidním, pasivním, apatickým, který je charakterizován pomalými projevy chování, řeči i pohybů, netečností, liknavostí a sklonem k nečinnosti. Typ neklidný nebo-li eretický, aktivní, agresivní, verzatilní je výrazně neklidný v oblasti psychomotoriky, hůře se soustředí, mění činnosti, má zvýšenou dráždivost a mohou se u něj objevit až afekty.

2.3 Aspekty života člověka s mentálním postižením ve společnosti

Postižení jedince není jen výsledkem psychobiologických procesů a vlastností, o nichž jsme se zmínili výše, ale zasahuje zde také psychický vývoj v rodinném prostředí, sociální skupině, společnosti. (Dolejší, 1973) Díky tomu je na místě zhodnotit aspekty života člověka s mentálním postižením ve společnosti intaktních a to jak z pohledu teorie, tak z hlediska praxe v kontextu jeho dalšího vzdělávání.

2.3.1 Postavení člověka s mentálním postižením v učíci se společnosti

Postavení jedince s postižením ve společnosti je velkým tématem. Dnes hovoříme o učícím se světě, společenství lidí, kteří mají zájem se vzdělávat po celý život, o čemž se již v dávné historii zmiňoval J. A. Komenský. (Bednaříková, 2006) Dnešní společnost by se měla nejen dále vzdělávat v rozličných oblastech lidské činnosti, ale měla by se také učit být vnímavá k odlišnostem a akceptovat je jako přirozenou součást života, proto nyní budeme hovořit nejen o procesu socializace jedince s postižením, ale také o otázce integrace a problematice předsudků ze strany intaktní společnosti vůči cílové skupině. Cesta dalšího vzdělávání dospělých lidí s mentálním postižením tak může být nejen obohacením pro člověka s postižením, ale také pro intaktní, kteří by se měli v rámci aktivit svého celoživotního učení setkávat též se spoluobčany s postižením.

V souvislosti se zmíněným je posláním takového rozvoje intaktní společnosti proces animace člověka, tedy jeho humanizace, rozvoje specificky lidských hodnot vytvořených v průběhu civilizace. Animace jako základní předmět zájmu andragogiky zahrnuje enkulturaci (přejímání všech norem a hodnot, vrůstání do společnosti), socializaci (vrůstání do norem chování a mezilidských vztahů vytvořených během vývoje společnosti a předávaných z generace na generaci tradicí), profesionalizaci (profesní život včetně dalšího vzdělávání jedince). (Bednaříková, 2006) Tento rozvoj můžeme chápat také ve vztahu k přijetí člověka s mentálním postižením jako účastníka aktivit celoživotního učení, jen je potřeba, abychom vytvořili podmínky pro formování pozitivního a reálného obrazu intaktního člověka na osobu s postižením a to jak v rovině socializace, enkulturace i profesionalizace. Znamená to tedy působit na intaktní společnost po celý život ve směru budování schopnosti chápat odlišnost, čímž se dostáváme k problematice multikulturní výchovy, o níž se dnes hovoří především ve spojitosti se školním věkem. Říká se sice lidově, že „starého psa novým kouskům nenaučíš“, na druhou stranu když se nepokusíme působit také na dospělou generaci, pak nemůžeme počítat s tím, že dosáhneme pokroku ve změně postojů vůči osobám s postižením u mladší populace. Ve chvíli, kdy budou instituce působit skrze multikulturní výchovu na děti a mládež, ale v rodině budou jedinci formováni opačným způsobem, tedy ke xenofobii, předsudkům a stereotypům, pak nemůžeme počítat s většími výsledky. Ze zmíněného plyne nutnost působit také na dospělého jedince běžné populace.

Ve společnosti se dodnes setkáváme s negativními postoji vůči člověku s mentálním postižením. Postoj je určitým poznatkem o sobě, věcech, lidech, sociálních skupinách, k nimž lze zaujímat kladný, neutrální nebo negativní vztah. Postoj má své složky kognitivní, emocionální a konativní, přičemž citová, vztahující se mnohdy k pocitům ambivalence, směsice soucitu a odporu, převládá. Naopak kognitivní stránka díky nedostatku informovanosti většinou stojí v pozadí. Vedle nich je zde ještě konativní vztahující se ke konkrétním snahám člověka. Pokud dojde k fixaci postoje, pak hovoříme o stereotypu, který se již obtížně mění. Jedním z projevů stereotypů je pak tendence generalizovat, posuzovat podle stejné šablony všechny jedince s daným typem postižení. (Vágnerová, 1999, Krejčová, 2005) Předsudky mohou být vystupňovány až ve stigmatizaci. Ta je často definována jako předsudek vůči jedinci nebo skupině, již jsou přisuzovány ze strany okolí

negativní vlastnosti. (Hartl, Hartlová, 2004) Slowík (2007) dodává, že stigma znamená označení nebo také cejch a je příčinou handicapu, nikoliv naopak. Navíc se můžeme mnohdy setkat ze strany intaktních s označováním člověka s postižením jako nemocného, což není na místě. Jedinec s mentálním postižením by neměl být svým okolím považován za pacienta - nemocného, právě naopak bychom měli hovořit o osobách se zdravotním postižením, přičemž je třeba připustit, že pojem „zdravotně“ je zavádějící a neměl by být chápán v medicínském smyslu.

Nelze vyloučit, že negativa, která doprovázela lidstvo od jeho počátku, se projevují i dnes, jen v jiné podobě. Jistou neměnnost, co do negativního zacházení s jedincem s postižením, můžeme kupříkladu vidět v dějinách starověku a období druhé světové války. Ve starém Římě byli novorozenci s postižením usmrcováni a o mnoho let později žili na okraji společnosti, za druhé světové války se setkáváme s genocidou, která je tak blízko současnosti, že je nám z toho nevolno. Nemluvě raději o stavu jedinců s postižením v rozvojových zemích a o otázce stále přetrvávajících předsudků ze strany společnosti. Pokud však budeme méně krtičtí, uvidíme na straně druhé také aktivity těch, kteří se snažili o skutečnou kvalitu života osob s mentálním postižením jak v dějinách, tak současnosti. Pak zůstane člověk vždy člověkem, dokud bude schopen udržet rovnováhu mezi tím lidským aspektem bytí a nešvarem, nejlépe s převahou toho lidského, podporujícího a pečujícího. Otázkou poněkud filozofickou je, zda by bylo vůbec možné, aby společnost dospěla k takovému stupni rozvoje, že mentální postižení nebo postižení všeobecně, nebude něčím nezvyklým, jiným, stigmatizujícím, ale bude bráno jako součást přirozeného života v celé jeho pestrosti, jakou se jen dokáže projevit. Na tuto otázku nemůže odpovědět s přesností nejspíš nikdo, snad jen budoucí snahy odborníků ve vědeckých kruzích i praxi a změna přístupu intaktní populace přinesou uspokojující odpověď. K této úvaze lze pouze dodat pohled sociální psychologie, podle níž může docházet k formování postoje ve směru souhlasném - pozitivní postoj se ještě posiluje, nebo ve směru opačném - od negativního k pozitivnímu. Změna postojů k člověku s mentálním postižením se tak může uskutečnit pod vlivem bezprostředního kontaktu s jedinci, skupinou nebo hromadnými sdělovacími prostředky. S významnější změnou lze počítat u osob, které měly neutrální nebo ambivalentní postoj (mnohdy soucit a odpor, soucit a strach, že se mohu stát také postiženým). Dosažení změny závisí na harmonizaci vnějších vlivů (traumata, osobní vzory) a vnitřních činitelů (temperament, potřeby), pod nimiž se postoje vytvářejí již od dětského věku. (Krejčová, 2005) Autorka dále doporučuje několik zásad pro změnu postojů, jichž bychom se měli držet, pokud chceme působit na intaktní veřejnost. Jedná se například o: respekt k tomu, že postoj vznikl na základě sociálního učení nebo zkušenosti; pamatovat, že se vytvářejí postupně, opakováním vlivů; hůře se mění postoje založené na silné potřebě; uvědomit si, že příliš odlišná informace oproti názoru člověka vyvolá spíše obranu; uvádět kladnou i zápornou argumentaci a nechat jedince argumentovat; skupina může hodně ovlivnit názor jedince, ale záleží na jeho postavení v ní; ke změně přispívá, když aktivně postoj zastáváme.

2.3.2 Socializace a integrace jedince s mentálním postižením

Boudon, Besnard, Cherkaoui, Lécuyer (1999) uvádějí, že socializace znamená transformaci individua z nespolečenské bytosti ve společenskou, vštěpováním způsobů myšlení, cítění a chování. Je spojena s interiorizací hodnot a norem, přičemž její funkcí je vytvoření vlastních sociálních pravidel. Jinými slovy se jedinec rodí do nějakého společensko-kulturního prostředí a vrůstá do něj po celý život, stává se z biologické bytosti společenskou. Socializace probíhá od uvědomování si vlastního já k přijetí hodnot společnosti, největší vliv na jedince má rodina, později školní prostředí. Zespoločňování souvisí úzce s vnímáním, pamětí, motivací, v jeho průběhu se mění citový život člověka a jeho sebepojetí. Uskutečňuje

se sociálním učením, hlavně nápodobou, identifikací a zpevňováním. (Krejčová, 2005) Jak je tomu však u jedince s mentálním postižením? Švarcová (1995) dodává k socializaci jedince s mentálním postižením, že během jeho vývoje je značně komplikováno navazování vztahů s okolím. V raném věku je poznamenán proces socializace problematickým vyrovnáváním se rodičů s postižením dítěte, což negativně působí na jeho vývoj. Mnohdy se může jednat také o neschopnost správně pečovat o dítě v důsledku ztráty trpělivosti a stavů zoufalství rodičů. Jedinec se liší od svého nepostiženého vrstevníka tím, že neprojevuje takový zájem o nové podněty. Pokud rodiče nejsou vytrvalí, nedochází k potřebnému rozvoji dítěte. Pomaleji si osvojuje řeč, v kontaktu s vrstevníky může být více izolován. Jedinec s mentálním postižením však potřebuje kontakt s intaktními, aby si osvojil kulturní formy a vzorce chování. Je potřeba setkávat se s nepostiženými a komunikovat s nimi, v prostředí postižených nezíská jedinec představu „normálního“ chování. Obohacení je oboustranné, mnohým lidem bez postižení může být kontakt s osobou s postižením mnohdy vzorem laskavosti, schopnosti vcítění, nezištnosti a přátelské oddanosti. (Švarcová, 1995)

Tímto se dostáváme k problematice integrace jako cíle speciálně pedagogického snažení a v našem případě také cíle dalšího vzdělávání intaktních i lidí s mentálním postižením. Proces integrace, sociální a psychologický proces, lze vyjádřit jako zaujetí místa mezi druhými, vzájemné ovlivňování se související s přiznáním místa uvnitř společnosti a určitou užitečností. Vystupují zde dvě složky - jedinec (minorita) a majorita. Proces integrace vyžaduje vybudování souvztažnosti mezi těmito dvěma částmi. Předpokládá zapojení (zaujetí místa ve skupině), iniciaci (přenos a převzetí hodnot, společných pravidel a podobnost jedince a členů skupiny). Exkluze je opak integrace. (Danver, 2003) Jesenský (1995, s. 57) definuje integraci jako „stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti.“ Integrace se týká osobnosti jedince s postižením, jeho enkulturace, socializace a pracovního uplatnění. Enkulturace, socializace a pracovní oblast se nám spojuje s výše zmíněnou animací a právě zde můžeme vidět provázanost s dalším vzděláváním dospělých intaktních i osob s postižením a návaznost na poslání andragogiky, která by tak měla spolupracovat na integraci jedinců s postižením s oborem speciálně pedagogická andragogika (dále jen SPANDR), respektive se speciální pedagogikou, jíž je SPANDR součástí.

Do integrace jedince s mentálním postižením do společnosti intaktních vstupuje také faktor rodinné výchovy a problematika postavení osoby v malé sociální skupině, která dále úzce souvisí s dalším vzděláváním. Jak poznamenává Dolejší (1973), jedinec s mentálním postižením se ne vždy pohybuje v ideálních podmínkách, mnohdy vyrůstá a žije v rodině s nízkou společensko-ekonomickou úrovní nebo může docházet k neschopnosti rodiny vyrovnat se s postižením, což má nepříznivý vliv na vývoj osoby. Člověk potřebuje dostatek lásky a podpory ze strany pečujících, protože právě z jejich postojů si vytváří obraz o sobě. Je nezbytné vytvořit atmosféru bezpečí, ale také poskytovat realistické zhodnocení chování a projevit akceptaci projevených snah jedince. Člověk v rodině pak získává určité způsoby reakcí, postojů, ale i způsoby jednání, strategie a formy myšlení, jak se vyrovnávat s náročnými situacemi. Rovněž velkým problémem může být v rodině posilování závislosti na pečujících stylem zvolené výchovy.

Kysučan (1982) dodává, že vzhledem k postavení člověka s mentálním postižením ve společnosti je významná Festingerova a Dexterova teorie. Festingerova teorie hovoří o významu sebeoceny, o něž se každý člověk snaží. Ve skupině se srovnáváme s ostatními, přičemž vyhledáváme jedince, s nimiž bychom se mohli srovnávat, kteří jsou nám podobní, a vyhýbáme se těm, kteří jsou od nás zcela odlišní. Osoba s mentálním postižením může stěžejně najít mezi intaktními člověka, s nímž by se chtěla srovnávat, a naopak intaktní si většinou

nevyberou jedince s mentálním postižením. Tímto nedojde k sebeuspokojení. Podle autora je potřebné vytvářet takové skupiny, kde jedinec dojde k uspokojení, aby nedošlo k deprivaci v mezilidských vztazích. Dolejší (1982) pak doplňuje, že Dexterova teorie se zmiňuje o roli mentálně postiženého jedince, kdy chování takového člena společnosti je determinováno očekáváním intaktních. Okolí očekává nějaké chování a nedává tak jedinci prostor pro to, aby se choval jinak. Přitom jde často také o očekávání těch nejbližších – rodičů, sourozenců, kdy může jít o přílišnou péči a rozmazlování nebo přehlížení a zanedbávání. Citový vývoj je tak výrazně poznamenán a jedinec je nucen hrát roli mentálně postiženého.

2.4 Duchovní rozměr člověka s mentálním postižením

Dolejší (1973) upozorňuje na fakt, že také osoba s mentálním postižením má svá přání, potřeby, duševní život. Přitom duchovní rozměr člověka nemusí být nutně spojen jen s otázkou náboženského vyznání. Mnozí humanističtí psychologové upozornili na to, že hodnoty, cíle a smysl hrají podstatnou roli v životě člověka, který směřuje k seberealizaci, hledání smyslu života. Duchovní stránka člověka se pak projevuje svobodou ve volbách a s nimi související odpovědností za ně, prožíváním jejich smysluplnosti nebo nesmyslnosti vzhledem k hodnotám daného jedince. (Petrová, Plevová, 2006) V našem případě jde především o to, co je pro jedince s mentálním postižením hodnotou, co je pro něj důležité, v jaké oblasti může dojít k sebezplnění? Šišková (2001) dodává, že hodnoty se učíme od malička, přijímáme je v procesu socializace, od rodičů, prarodičů, komunity, a celý hodnotový systém pak určuje pravidla, podle nichž žijeme.

Myslíte si, že si jedinec s mentálním postižením osvojuje jiné hodnoty než intaktní, že jsou jeho blízcí odlišní v pravidlech, která respektují? V čem je tedy jedinec jiný? Můžeme sice hovořit o postižení, které je jeho celoživotním údělem, zde bychom se ocitli na poli otázky jinakosti, normality a abnormality, což není posláním textu. Jen stěží lze prohlásit, že je jedinec s mentálním postižením odlišný, co do hodnot, které vyznává. Pak se ovšem ptáme, zda mu nabízíme dostatečné podmínky pro jeho sebezplnění? Snahou odborné veřejnosti by mělo být prosazování dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením takovým způsobem, aby si jedinci sami uvědomili, že je pro ně učení se po celý život důležité, aby se sami chtěli dále rozvíjet, vybudovali si zájem o nějakou oblast lidské činnosti, přeneseně řečeno, aby našli své pojetí smyslu života. Ve většině případů lidé s mentálním postižením pobírají invalidní důchod a užívají sociálních služeb. Co je však pro ně smyslem života? Necítí někdy prázdne ruce a pocity nudy? Měli bychom vytvářet příležitosti k jejich dalšímu rozvoji, pořádat vzdělávací aktivity neformálního charakteru a v neposlední řadě působit na rodiny cílové skupiny, které hrají nemalou roli při rozhodování, jaké aktivity se jejich člen zúčastní. Naše úvahy lze shrnout tvrzením Lečbycha (2006, s. 36): „pro rozvoj sebeurčení je nutná souhra jedincových schopností, příležitostí a podpory, které mu poskytuje jeho prostředí i to, jak jedinec své schopnosti a příležitosti v okolí vnímá.“ Oblastí, která se bude v budoucnu dostávat stále více do popředí je tedy také duchovní rozměr člověka v mentálním a jiným postižením.

Přes výše zmíněné je potřeba si přiznat, že jsme dnes v mnohém přehlceni informacemi a není lehké si vybrat ty, s nimiž bychom se chtěli ztotožnit. Vzhledem k sugestibilitě jedince s mentálním postižením je potřeba brát zřetel na celou řadu faktorů včetně etiky jednání v této oblasti. Vést tedy člověka s postižením k objevování svého duchovního rozměru velmi citlivě a taktně, abychom mu něco nenařizovali nebo nepodsouvali, ale právě naopak, abychom rozšířili jeho obzory a nechali jej zvolit si svobodně.

3 Cesty dalšího vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením

Již výše jsme definovali termín další vzdělávání, který se vztahuje k tématu práce. V následující kapitole si ujasníme vztah dalšího vzdělávání a termínů celoživotní učení a vzdělávání dospělých, které jsou mnohdy zaměňovány. Po vysvětlení základní terminologie se budeme zabývat blížeji specifiky, která se vztahují k hlavní náplni praktické stránky práce, a tedy kurzům výpočetní techniky jako možnosti edukace, ale také jednoho ze způsobů trávení volného času dospělého člověka s lehkým mentálním postižením. Tímto se také dostáváme k nutnosti vyjádřit se k pojmům volný čas, zájmy a učení, které jsou pro naši problematiku podstatné.

3.1 Osvětlení celoživotního učení a vzdělávání dospělých v kontextu dalšího vzdělávání

Abychom si vytvořili jasnou představu, kam do celkového systému spadá další vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením, využijeme členění Bednaříkové (2006), která velmi přehledně zařazuje další vzdělávání do oblasti vzdělávání dospělých jako součásti konceptu celoživotního učení (obr. 1, viz níže). Jak bylo řečeno výše, v rámci vymezení termínu dalšího vzdělávání, tyto tři zmíněné pojmy nejsou synonymní. Celoživotní učení (dříve vzdělávání) zahrnuje vzdělávání dětí, mládeže a učení dospělých. V rámci učení dospělých je pak odlišováno další vzdělávání, formalizované školní studium a vzdělávání seniorů. Další vzdělávání je pak oblastí, která skýtá občanské, zájmové a další profesní vzdělávání. Celoživotní učení je realizováno, co do formálnosti jako formální, neformální a informální učení.

V našem případě je další vzdělávání součástí celku vzdělávání dospělých vzhledem k cílové skupině a celoživotnímu učení jako zcela nadřazeného pojmu. Formální, neformální a informální učení je zase součástí všech jmenovaných systémů, a tak se může uskutečňovat další rozvoj dospělého s mentálním postižením v rozmanité podobě.

a) Formální učení (vzdělávání)

Formální vzdělávání je podle Průchy, Walterové, Mareše (2009) vzdělávání, které odráží společenské, politické, ekonomické a kulturní potřeby. Uskutečňuje se ve vzdělávacích institucích (školách), jejichž cíle, funkce, obsahy, prostředky a způsoby hodnocení jsou přesně vymezeny a legislativně ukotveny. Výstupem takového vzdělávání je oficiálně uznávaný certifikát, který je dokladem daného stupně vzdělání, ať již jde o diplom, titul, vysvědčení. Formálně se učit byla až donedávna jediná cesta ke vzdělání, dnes je tomu však jinak, a proto vedle možnosti učit se ve formálním systému, je zde také možnost neformálního a informálního učení. (Šerák, 2009)

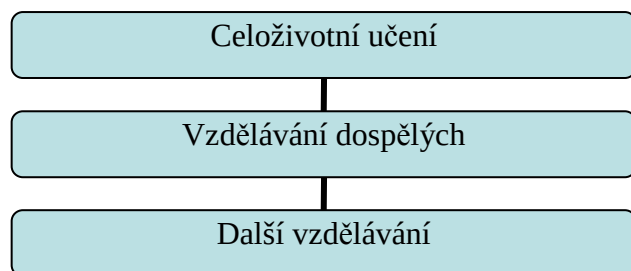
b) Neformální učení (vzdělávání)

Šerák (2009) vymezuje neformální učení jako aktivitu, která se odehrává mimo formální systém, jde však o organizované vzdělávací aktivity. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy o něm hovoří v rámci oficiálních vzdělávacích programů mimo školy. Zahrnuje rovněž vzdělávání specifických skupin občanů, činnost vzdělávacích agentur apod. Typickým příkladem je zájmové a podnikové vzdělávání, zahrnuje však také vzdělávací působení médií. Bednaříková (2006) komentuje, že zde patří také ekologické, zdravotní aj. kampaně, kulturní vzdělávání. Může se jednat o různé oblasti lidské činnosti od umění až po výpočetní techniku, zdraví. Mnohdy probíhá v podobě kurzů, školení či přednášek. Tento typ učení je spojen především s možností získat vědomosti, dovednosti a kompetence ke zlepšení společenského

a pracovního uplatnění, jeho výsledkem však není získání určitého stupně vzdělání. (Škutová, 2008)

c) Informální učení (vzdělávání)

Informální vzdělávání probíhá po celý život jedince, jde o získávání znalostí, dovedností, postojů ze zkušeností získávaných v průběhu života. Uskutečňuje se v rodinném, pracovním prostředí, ve volném čase, četbou, cestováním, sledováním médií, návštěvou kulturních akcí, divadel, kin, výstav apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Škutová (2008) dodává, je neorganizované, nesystematické a nekoordinované, nespadá pod žádnou instituci. Je to tedy přirozená součást našeho života, která jen dříve nebyla pojmenována.



Obr. 1

Na poli celoživotního učení a tedy i dalšího vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením, ale také intaktních, je zřejmé, že role vědění ve vyspělé společnosti, hranice různých typů vědění a některé zavedené vzorce jsou relativizovány. Rychle se mění vědecké poznatky, neomylnost vědy je mnohdy zpochybňována a selhávají také vzdělávací soustavy v podobě produkce budoucích nezaměstnaných. Věda a stát tak mají omezenou schopnost určovat obsahy vzdělávání. V pedagogice se pak stále více prosazují alternativní přístupy hovořící o nutnosti sblížování školy a praktického života. (Kopecký, 2004) Také v případě cílové skupiny osob s mentálním postižením je role praktické zkušenosti nenahraditelná. Jak by se například člověk s lehkým mentálním postižením mohl naučit v běžně nabízených kurzech výpočetní techniky obsluhovat počítač? Teorie a běžný přístup k výuce by rozhodně nestačil. Vzdělávací soustava zaměřená na dospělou populaci dnešních dní však neposkytuje rekvalifikační kurzy pro naši cílovou skupinu. Ta musí hledat jiné způsoby, jak se něčemu naučit nebo dokonce čekat na „milosrdenství“ institucí? Jen těžko bychom mohli chybu přičítat organizacím určeným těmto lidem, které se snaží podpořit myšlenku dalšího vzdělávání dospělých s postižením. Větší zájem ze strany vědy, o což se snaží odborníci na poli speciální pedagogiky, resp. speciálně pedagogické andragogiky, je zjevný. Ale co stát a politické či ekonomické zázemí?

Jak bylo řečeno relativizace mnohých vědeckých i praktických a dnes již zastaralých přístupů vede odborníky k přehodnocování zažitých způsobů práce, jejich obměnám. Přesto bychom měli brát zřetel také na ideje těch, kteří v době, kdy žili, předstihli úroveň vědění tehdejší společnosti. K těmto spisům bychom se měli naopak spíše vracet a měnit je do podoby dnešního jazyka a požadavků.

Syřiště (2002) dodává, že dnes je stále aktuální postmoderní přístup, který je zde od 70. let 20. století. Společnost je atomizována a velké cíle se rozpadají na individuální, slábnou otázky po smyslu, je zde mnohočetnost, pohled na svět se neustále mění. Identita národní, kulturní se mění na postnárodní, postkulturní, přidává se hnutí New age, nechť vymezovat daná kritéria. Z toho všeho plyne nadměrná stimulace, mnoho informací, neurotizace a vytěsnění. Negativní dopad se může jevit v podobě utrpení jednoho, kteří je však blahem pro druhého,

kdy je tento stav obhajován jako postmoderní. Celkově lze říct, že postmodernismus má tolik tváří, že je těžké ho uchopit.

Není naším cílem vysvětlit do detailu postmoderní přístup, ale poukázat v čem dnešní společenství lidí žije a z čeho čerpá při své veškeré činnosti, vědecké, ekonomické, politické, sociální aj. Na jaké pozici pak stojí další vzdělávání dospělých s mentálním postižením v kontextu mnohočetnosti pohledů? Neztrácíme se v tom všem?

3.2 Volný čas a zájmy jako úzce související termíny s dalším vzdělávání dospělých s mentálním postižením

Vedle zařazení dalšího vzdělávání do teoretické struktury andragogiky je nezbytné alespoň nastínit pojmy volný čas a zájmy. Definice volného času je nesčetné množství, není úkolem práce, abychom je rozebírali, proto vybereme alespoň některé, které se nám zdají být vhodné k našemu hlavnímu tématu, a zamyslíme se nad rolí volného času v životě jedince s mentálním postižením.

3.2.1 Volný čas

„Volný čas se stal nedílnou součástí života a výchovy každého příslušníka společnosti, všech jeho životních fází a sociálních prostředí.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003, s. 4) Podle Pávkové (2008), je volný čas opak doby nezbytné práce a povinností, kdy můžeme provozovat aktivitu, kterou máme rádi, doba, s níž svobodně nakládáme. Volný čas dospělých a dětí a mládeže se však liší obsahem, rozsahem, mírou samostatnosti, nutností pedagogického ovlivňování. V případě účastníků s lehkým mentálním postižením musíme počítat také s jistými specifiky týkajícími se výše zmíněného – delší čas, jiný obsah, větší míra podpory apod. Zmíněné vymezení doplňuje Kysučan (1990), podle něj za volný čas považujeme dobu, která jedinci zbyla po splnění všech povinností v rámci školy, práce, rodiny včetně domácnosti, hospodaření. Rovněž biologické potřeby jako jídlo, příjem tekutin, spánek a péče o osobní zevnějšek není považován za volný čas. Může se pak jednat o různé činnosti, v každém případě však má volný čas důležité poslání. Autor vyzdvihuje jeho zdravotně hygienickou a kompenzační funkci.

Instituce volného času jsou součástí struktury společnosti. Přičemž nelze vyloučit z dění politický systém, který se podílí na společenském uspořádání a tím má vliv také na vznik i podobu volného času jednotlivých cílových skupin, dětí, mládeže, dospělých. Jedná se o podporu činností volného času i institucí v oblasti právní, hmotné, hodnotové. (Hofbauer, 2008) Pokud takováto podpora chybí nebo je nedomyšlená, má to nedozírné důsledky na celý systém fungování této oblasti. Hofbauer (2008) doplňuje, že ve vztahu k volnočasovým aktivitám je hlavní snahou rozvoj jedinců, skupin a jejich zájmů, tolerance a předcházení předsudkům společenským, náboženským, národnostním. Měli bychom se v souvislosti s naší cílovou skupinou zmínit také o prevenci vzniku předsudků z důvodu mentálního postižení a nutnosti uznat, že osoby s mentálním postižením mají do jisté míry omezen přístup k novým technologiím či dalšímu vzdělávání. Zde je člověk s mentálním postižením stále oproti intaktnímu v nevýhodě. Je třeba připustit, že procentuální zastoupení lidí s mentálním postižením (asi 4%) je poměrně malé oproti většině, na druhou stranu vzhledem k tomu, že se ve velkém dnes věnujeme menšinám, jako jsou Romové nebo cizinci, proč by nemohl existovat propracovaný systém podpory volnočasových aktivit a dalšího vzdělávání lidí s postižením. Je třeba upozornit, že také na poli běžné andragogiky, nikoliv SPANDR, jsou stále ještě nedostatky v oblasti legislativy i praxe, copak teprve dospělá populace s postižením?

Jaké tendence v této oblasti můžeme očekávat do budoucna? Šerák (2009) doplňuje zajímavou myšlenku manželů Toffelrových, podle nichž bude civilizace do budoucna charakteristická jiným systémem tvorby bohatství a větší různorodostí stylu života, práce i volného času. Význam bude hrát rodina a moderní informační a komunikační technologie umožní mnoha lidem pracovat prostřednictvím elektronické komunikace, čímž se změní také způsob trávení volného času. Jaké však bude trávení volného času člověka s mentálním postižením? Lze také předpokládat lepší pracovní uplatnění a jiné možnosti trávení volného času nebo spíše větší izolaci? Ve velkém záleží na hloubce mentálního postižení, pokud budeme počítat s tím, že se člověk s lehkým mentálním postižením naučí některým základním dovednostem v oblasti informačních technologií. Co zde však bude k dispozici jedinci s hlubším mentálním postižením? Můžeme technologie využít k jeho stimulaci a aktivizaci, udržení určité mentální úrovně? Informační a komunikační technologie a rozvoj civilizace bude hrát bezesporu velký význam a společnost se bude měnit. Bude však také potřeba, aby zde byli speciální pedagogové, psychologové, pedagogové, andragogové, sociologové a další odborníci humanitních oborů, kteří budou držet krok s dobou nejen po stránce vývoje daného oboru, ale také po stránce nových technologií. Právě ty budou hrát v budoucnu nejspíš daleko větší roli než lidský faktor, což sice nahrává v mnohém odcizení člověka člověku, ale pokud budeme schopni udržet rovnováhu sil na obou stranách (straně humanitně i technicky orientovaných oborů), pak bychom mohli vytvořit společnost nového věku. Tato polemika však zcela vypustila faktor ekonomický, který dnes „hýbe světem“, a tak bude potřeba velkého úsilí, aby lidské snažení neskončilo jako některý ze sci-fi filmů.

3.2.2 Zájmy

A nyní k pojmu zájem. Pokud se jedinec rozhodne dále se vzdělávat i v dospělém věku a trávit svůj volný čas nějakou aktivitou, je potřeba, aby se o ni zajímal. Z pouhé zvědavosti a chtění pak může vzniknout zájem, který má trvalejší charakter.

Zájem je podle Hájka (2008) relativně stabilní zaměření osobnosti na nějakou činnost nebo předmět, kterému jedinec přikládá hodnotu. V rámci struktury osobnosti jsou zájmy vlastnosti aktivačně-motivačními, aktivují nás k činnosti, která vede k uspokojení a naplnění, zvýšení sebevědomí, lepší orientaci v prostředí. Podle Šeráka (2009) mají zájmy tři dimenze: kognitivní, kdy je nezbytné poznání objektu zájmu, emocionální vztahující se k pozitivním emocím a hodnotovou, v rámci níž jedinec zájmu připisuje hodnotu. Hájek (2008) pokračuje tvrzením, že jde o kompletní rozvoj osobnosti, kdy zájmy mají i socializační vliv na člověka, stejně jako zdravotní a hygienický, sloužící k obnově fyzické i psychické stránky. Funkce zájmů je v neposlední řadě také kompenzační, kdy si jedinec vynahrazuje nezdary z jiných oblastí.

V rámci zájmového vzdělávání jsou pak lidé většinou ochotni vynaložit úsilí, čas, peníze, aby došli k uspokojení svých potřeb a zabývali se objektem svého zájmu (Šerák, 2009). Také v rámci aktivit organizovaných organizacemi, dobrovolníky pro osoby s mentálním postižením jsou účastníci zpravidla ochotni spolupodílet se finančně, vynaložit čas i úsilí k tréninku nabytých dovedností. Přesto lze konstatovat, že vzhledem k mentálnímu postižení, je potřebná velká míra spolupráce s rodinou či prostředím, kde jedinec žije. Důležité je, aby jej jeho přirozené prostředí v zájmu podporovalo, případně s ním bylo ochotno strávit nějaký čas tréninkem a podporou při dané činnosti.

4 Další vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením v podobě neformálně organizovaného kurzu počítače

Kurz je podle Palána, forma vzdělávání, ucelená jednotka skládající se z několika jednotek, ať již přednášek, cvičení, lekcí, seminářů, které směřují k naplnění vzdělávacího cíle. (<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/kurz>) Ďurič, Hotár, Pajtinka, a kol. (2000) doplňují, že jde o tematicky a časově určenou formu kolektivního vzdělávání, která přináší účastníkům možnost osvojit si vědomosti a dovednosti z nějakého oboru a to pod vedením lektora. Etymologicky je pojem kurz slovo latinského původu, pochází z „casus“ nebo-li běh, postup, životní cesta.

Bednaříková (2006) uvádí, že charakteristickým znakem kurzu je určitý rámec učebního plánu s pevným začátkem a koncem (osvědčení, pohovor, zkouška, potvrzení účasti aj.). Organizace kurzu vyžaduje pečlivou přípravu, naplánování a organizaci. Jak dodává Hájek (2008) ke kurzu se vztahuje také určitá struktura jednotky, lekce zahrnující zahájení, vytvoření společné atmosféry, motivaci k činnosti, vlastní činnost, hodnocení a závěr setkání. Co se týká samotného průběhu kurzu, na úvod se účastníci postupně scházejí, je třeba počítat, že nemusejí přijít všichni ve stejný čas. K vytvoření společné atmosféry patří i uvědomění si faktu, že každý přichází s různými zážitky, všichni nemusejí být soustředění a tak je třeba zvolit činnost navozující atmosféru, třeba rozhovor. Dále je důležitá motivace, kterou směřujeme k sjednocení ladění společného setkání s využitím rozumové a citové složky podle momentální situace. Pro vlastní činnost jsou pak podstatné jasné a stručné pokyny a reálně stanovený cíl. Následné hodnocení by mělo být taktní, spíše jde o ocenění snahy než výsledků. Závěrem je zhodnoceno společné setkání, uklizen prostor a jedinci jsou seznámeni s programem příští schůzky.

Z hlediska tématiky lze dělit kurzy na všeobecně vzdělávací, praktické a odborně vzdělávací. Práci na počítači řadíme k praktickým kurzům. (Bednaříková, 2006) Tímto se dostáváme ke kurzu počítače organizovaného pro osoby s mentálním postižením, k jejich dalšímu vzdělávání. Celoživotní učení, tedy i vzdělávání dospělých a v rámci něj další vzdělávání může probíhat jako formální, neformální nebo informální. My se nyní budeme zabývat neformálně organizovanými kurzy. Je třeba si připustit, že osoby s mentálním postižením mají málo možností, jak se seznámit s informačními a komunikačními technologiemi, především pak „starší generace“. Pokud jde o mladší populaci, ta po ukončení školy může trénovat své počítačové dovednosti maximálně doma, což není příliš motivující. Navíc často není, kdo by se jedincům v prostředí, kde žijí, věnoval a podporoval je, případně dále rozvíjel v dané oblasti. Tímto se dostáváme ke snahám organizací poskytujících služby osobám s postižením a dobrovolníků, kteří ve většině případů tvoří potencionální organizátory neformálních kurzů počítače pro dospělé s mentálním postižením. Tím pádem si absolvent takového kurzu odnáší vědomosti, dovednosti, zkušenosti, ale nikoliv oficiálně uznávaný certifikát. Maximálně mohou organizátoři vytvořit potvrzení o absolvování, které má spíše symbolickou platnost.

Aktivita neformálního vzdělávání jsou v současné době podporovány především grantovou politikou státu, v rámci níž se mohou jedinci podle konkrétních vyhlášených programů (dobrovolníci, zaměstnanci různých institucí, organizace apod.) účastnit výběrového řízení o udělení grantu a následně uskutečnit konkrétní aktivity dalšího vzdělávání. Příkladem může být třeba program Mládež v akci (více na www.mladezvakci.cz), v rámci něhož proběhl projekt Umět a vědět více, díky němuž můžeme nastínit vedle teoretického, také praktický rámec edukace dospělého člověka s lehkým mentálním postižením v podobě kurzu počítače.

V textu budeme hovořit o „kurzu počítače/počítačů“. Ačkoliv by se mohlo zdát, že by bylo vhodné použít pojmy jako kurz výpočetní techniky nebo kurz informačních a komunikačních technologií, domníváme se, že by to nebylo relevantní vzhledem k náplni lekcí, které jsou svým obsahem díky cílové skupině spíše rehabilitační než čistě vzdělávací. Nejde ani tolik o pouhou vědomost v podobě „školního“ vědění, ale o celou šíři jevů – socializace, integrace, komunikace a kontakt s okolím, rozvoj osobnosti jedince aj.

Kromě pojmu kurz bychom se měli zmínit také o výpočetní technice, o níž bude v následujícím textu ještě mnohokrát řeč. Podle výkladového slovníku je počítač elektronické zařízení založené na algoritmickém zpracování souborů informací a výpočtů. Základní jednotkou počítače je programem řízený automat složený z procesoru a operační paměti. Komunikaci s touto jednotkou pak umožňuje vstupní a výstupní zařízení: monitor, klávesnice, myš, disketová jednotka, tiskárna, skener atd. Za účelem vzájemné komunikace pak vznikla celosvětová síť vzájemně propojených počítačů, tedy internet. (Hotár, Paška, Perhács, a kol., 2000) Vzhledem k naší problematice Průcha, Walterová, Mareš (2009) dodávají, že počítačová gramotnost je součástí novodobé vzdělanosti každého člověka, zahrnuje vědomosti a dovednosti zacházet s počítačem a internetem, soubor návyků nutných k obsluze počítače a internetu. Jedinec pak využije své znalosti ve školním učení, ale i dalším vzdělávání, osobním životě, profesi.

4.1 Teoretický rámec edukace

V následující kapitole si vymezíme cíle, formy, metody, složky, zásady a obsah edukace dospělých účastníků s lehkým mentálním postižením nejdříve v širším, teoretickém a blížeji nespecifikovaném pojetí a poté v užším rámci vztaženém přímo k oblasti rozvoje cílové skupiny ve sféře počítačové gramotnosti. Vytvoříme tak teoretický základ pro jejich další vzdělávání v podobě kurzu počítačů, jímž se budeme zabývat v následující kapitole zčásti praktického charakteru i praktické části samotné. Komentáře k teorii nám pomohou vytvořit vlastní platný rámec edukace.

4.1.1 Cíle edukace dospělých s mentálním postižením

Cíl je podle Sillamyho (2001) účel, jehož chceme dosáhnout. Čeho chceme dosáhnout v rámci edukace dospělých s mentálním postižením? Ve speciálně pedagogické literatuře se často hovoří o cílech, jako je socializace jedince s postižením, jeho integrace (inkluze), co nejvyšší kvalita života. Jesenský (1995) ve své koncepci ucelené rehabilitace zmiňuje v oblasti pedagogické rehabilitace jako hlavní cíle optimální rozvoj osobnosti jedince, podporu rozvoje jeho integrace sociální, kulturní a pracovní. Naším posláním je tedy rehabilitovat – uschopnit jedince s mentálním postižením v rovině jeho dalšího vzdělávání, poskytnout mu k němu možnosti, podmínky. Bednaříková (2006) dodává užší rámec vymezení cíle, když tvrdí, že cíl je formulován v termínech toho, co budou účastníci vzdělávacích aktivit po jejich absolvování umět. Nejde tedy o to, čeho chce dosáhnout lektor, ale cíle vychází z potřeb účastníků. Při vymezování cílů, bychom měli dbát na to, aby jednotlivé cíle – kroky byly konzistentní, propojené, aby byl celkově dodržen požadavek komplexnosti zahrnující formování jedince v oblasti kognitivní, postojové i psychomotorické. Cíle by dále měly být splnitelné, přiměřené a výkony účastníků vzdělávacích aktivit v souvislosti s nimi kontrolovatelné.

4.1.2 Obsah edukace

Vztaženo k aktivitám volného času, které mohou být pro dospělé účastníky dalšího vzdělávání jedním ze způsobů jejich rozvoje a vzhledem k tomu, že často jde zároveň o edukaci i trávení volného času, zmiňme dělení obsahu edukace podle Hofbauera (2008).

Podle autora můžeme členit obsah aktivit na tradiční a zasahující do nových oblastí nebo na jednorázové a dlouhodobé či podle zaměření. Ke zmíněným novým oblastem se v posledních desetiletích připojily počítačové technologie, multikulturní aktivity, sociální aj. Vzhledem k cílové skupině osob s mentálním postižením je obsah edukace určen ve vztahu k cílům, přičemž k dosažení cíle jsou zde složky výchovy, které jsou přímo zaměřeny na tu kterou oblast. (Edelsberge, Pajdldhauser, Štejgler, 1964)

V užším pojetí edukace v oblasti počítačové gramotnosti jedince s lehkým mentálním postižením, můžeme konstatovat, že vzhledem k výše zmíněnému, spadá obsah aktivit do nových oblastí, jedná se o dlouhodobou aktivitu, většinou probíhající v podobě kurzu. Pokud bychom měli zhodnotit obsah podle zaměření, pak můžeme hovořit o zaměření na cílovou skupinu osob s lehkým mentálním postižením, na dospělý věk. O rozdílném obsahu daného kurzu můžeme hovořit v případě, že jsou účastníci děleni do skupin podle náročnosti nebo jiných kritérií. V rámci probíhajících kurzů počítače pro jedince s lehkým mentálním postižením, o nichž bude řeč především v praktické části textu, byli účastníci rozděleni podle náročnosti do dvou skupin. Tímto můžeme hovořit také o obsahu výuky těchto dvou rozdílných skupin, u nichž byly samozřejmě též rozdílné cíle. Pak se dostáváme k cílům individuálním vzhledem ke každému z účastníků a také všeobecným vzhledem k získání všeobecného společného vědomostního základu. Z toho pohledu jedna skupina měla za cíl osvojit si základy práce s počítačem, druhá práci se speciálním výukovým programem. O individuálních cílech pak budeme hovořit níže v praktické části.

Pávková (2008) nahlíží na obsah edukace jako na jednotlivé aktivity prováděné ve volném čase. Podle ní může obsah edukace zahrnovat hru, práci, učení. Hra přináší radost, je pro člověka příjemná a je aktuální také v dospělém věku, přístup k ní se však mění, v dospělosti je složitější, vztahuje se často k učení, práci, zájmům, má relaxační a kompenzační charakter. Pokud je řeč o hrách, je třeba se v posledních letech zmínit také o počítačových hrách, jež souvisejí úzce s také počítačovými dovednostmi. Počítačové hry mohou prospívat nebo také škodit. U člověka s mentálním postižením nevyjímá. Na jedné straně je zjevné, že jedince není schopen u hry vydržet nepřetržitě dlouho vzhledem k jistému omezení v oblasti koncentrace pozornosti, na straně druhé se stejně jako u intaktního může hra stát nejen zdrojem tréninku paměti, vnímání, pozornosti, ale také jistým druhem závislosti. Zde ovšem ve velkém záleží na druhu postižení, osobnostních charakteristikách jedince, stejně jako prostředí, v němž žije.

Práce je činnost, která vytváří hodnoty, ať už materiální nebo duchovní. Jedinec je k práci veden od dětství po dospělost, zkrátka po celý život. Vzhledem k obsahu edukace jde o příležitost získat nějakou dovednost zájmovou, rukodělnou, pracovní-technickou, sebeobslužnou, péče o věci a domácnost apod. (Pávková, 2008) Tímto jsou kurzy počítačů také ve zmíněné pracovní-technické oblasti a vytváření hodnot důležité pro naše téma stejně jako učení, kterým se nyní budeme zabývat více do hloubky, protože je vzhledem k mentálnímu postižení i povaze činnosti velmi důležitým tématem.

S výše zmíněným souvisí také pojem učení, který doprovází obsah edukace, ať již se týká jakýchkoliv oblastí zájmu, proto jej nyní blíže vymezíme. Učení dospělé populace ve všeobecném měřítku uvádí Danver (2003), vymezuje rozdíly v pojmech, učení vyjádřené v angličtině jako teaching, ve francouzštině l'enseignement, jako záležitost učitele, a naproti tomu learning, l'apprentissage, chápe jako pojmy vztahující se k žákovi, v našem případě účastníkovi vzdělávacích aktivit. Blíže tedy učení se je aktivita vedoucí k vytváření úsudků a vědomostí. Je to dotazování se, srovnávání se s realitou, s ostatními, vyjadřování se, neustály

růst. Učící se si vytváří poznání založené na chybách a obohacuje své zkušenosti, přičemž neexistuje jediná vhodná metoda pro všechny jedince a edukační situace. Osvojování si poznatků souvisí s činností realizovanou samotným učícím se, který porovnává nové poznatky, informace a vytváří si nové více vyhovující významy. Člověk je tedy, jak můžeme vidět, aktivním prvkem, což je zdůrazňováno také u cílové skupiny osob s mentálním postižením dospělého věku. Dále uvádí autor Delorsovo pojetí učení z roku 1996 ze zprávy L'education, un tresor est caché dedans, podle nějž existují čtyři základní poznatky jak přistoupit k dynamickému poznání světa a druhých: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít a učit se žít s ostatními, učit se být. Pávková (2008), doplňuje, že podle druhu pak můžeme hovořit o učení senzomotorickém; verbálním, pojmovém, paměťovém; sociálním, a problémovém. Senzomotorické učení se vztahuje například k sebeobsluze, sociální učení se uplatňuje v rámci všech mezilidských vztahů, nevyjímaje dospělé jedince, kteří se sešli, aby strávili společně svůj volný čas. Učení se ve volném čase je zvláštní tím, že probíhá v rámci praktických činností, cílem je získané dovednosti využít v praxi. Také učení se ovládat počítač, případně pracovat se speciálním výukovým programem je aktivitou, která by měla být jedinci užitečná v praxi.

V užším měřítku, vzhledem k dospělé populaci osob s mentálním postižením je učení ovlivněno výše zmíněnými charakteristikami psychiky jedince s mentálním postižením, jeho vnímáním, pamětí, pozorností, myšlením, představivostí, vůlí, aspirací, motivací, emocemi, inteligencí. Dolejší (1973) doplňuje, že učení osob s mentálním postižením má svá specifika. Na učení má vedle jmenovaných charakteristik podstatný vliv psychický život jedince včetně frustrace, stresu a deprivace, které nepříznivě ovlivňují mimo jiné také proces učení. Jedinec s mentálním postižením má dále omezenou schopnost v rámci učení pochopit, že odměna za čin se nemusí dostavit hned, ale může přijít až v budoucnu. Toto souvisí s narušením mentálních funkcí generalizace, verbalizace a diskriminace. Generalizace pomáhá využít minulé zkušenosti při vypořádávání se s požadavky prostředí. Pro pouhou ilustraci (příklad není dogmatem) pokud je jedinec napomenut za vyrušování svého spolusedícího, nebude příště souseda obtěžovat, ale může se stát, že si nezevšeobecní zkušenost na ostatní účastníky, protože ji neodliší, a bude se rušně bavit s jedincem sedícím opodál. Potíže se sebehodnocením mají taktéž vztah k učení, nesnáze může činit i kontrola chování, která nabírá podoby aktivní nebo pasivní reakce, agrese nebo stažení se do sebe. Ačkoliv zde upozorňujeme na jistá specifika a negativa, je potřeba poznamenat, že vycházíme vždy z možností jedince, nikoliv z jeho omezení. Navíc používáním orgánu, psychické funkce je podpořen jejich vývoj a zdokonalení, naopak nevyužíváním dochází k zakrňování.

4.1.3 Složky edukace dospělých s mentálním postižením

Pojmy výchova, vzdělávání a jejich užití je vzhledem k dospělé populaci poměrně nejednotné. V rámci andragogických a pedagogických škol se můžeme setkat s názorem, že jsou tyto dva pojmy totožné (J. F. Herbart), nebo se mluví jen o jednom z nich, protože druhý je považován za jeho součást. V další formě jsou považovány za samostatné nebo naopak jeden je podřízen druhému (F. Drtina tvrdí, že výsledkem výchovy je vzdělání). Lze říct, že oba pojmy se navzájem prolínají. Výchova může být procesem působícím na city a vůli, sloužícím k formování hodnot, postojů člověka, vzdělávání. Má také vliv na rozum, vytváření pojmů, soudů, úsudků, dovedností, vědomostí. Naším cílem je všestranný rozvoj osobnosti jedince, kdy rozum, cit a vůle jsou v rovnováze, díky čemuž jsou funkce výchovy a vzdělávání neoddelitelné. (Bednaříková, 2006) Ke zmíněnému lze dodat, že anglický termín adult education je česky překládán jako výchova a vzdělávání dospělých. (Bočková, a kol., 1999) Palán k tomu dodává, že výchovu a vzdělávání dospělých po roce 1989 nahradilo pouze vzdělávání dospělých s tím, že je výchova již obsažena v termínu vzdělávání. Vzdělávání

dospělých pak zahrnuje veškeré aktivity týkající se dospělé populace, tedy vedle vzdělávání školského a seniorů také další vzdělávání. V zahraničí je pak vžitý termín edukace (education), proto budeme hovořit především o edukaci dospělých osob s mentálním postižením. (<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/edukace>) Jak doplňuje pedagogický slovník ve filosofii výchovy je edukace ztotožňována s pojmem výchova, v obecné pedagogice a didaktice zase s termínem vzdělávání. Edukace je slovo latinského původu „educatio“ a znamená vychovávání, je považována za proces celoživotního a celkového rozvoje osobnosti prostřednictvím formálního, ale i neformálního prostředí. (Průcha, Waltrová, Mareš, 2009)

Ze zmíněného vyplývá, že lze hovořit nejen o působení na jedince v podobě vzdělávání, ale také o výchově, souhrnně tedy hovoříme o edukaci. Edukace je podle našeho názoru pojem vhodnější pro dospělý věk. U osob s mentálním postižením školního věku navíc hovoříme o jednotlivých složkách výchovy. Dospělý jedinec s mentálním postižením se účastní aktivit celoživotního učení v podobě neformálního vzdělávání, které se vztahuje nejen k otázce edukace, ale zároveň ke způsobu trávení volného času. Pak bychom mohli podobně jako u dětí a mladistvých hovořit o jednotlivých složkách edukace (výchovy) dospělých. Valenta, Müller (2007) jmenují smyslovou, rozumovou, řečovou, tělesnou, pracovní, mravní a estetickou výchovu (dále jen edukaci). Nyní se stručně zmíníme o jednotlivých složkách edukace ve vztahu k dalšímu vzdělávání jedince s mentálním postižením dospělého věku. Podle povahy dané aktivity se mohou uplatňovat všechny nebo jen některé složky edukace. Považujeme za důležité nastínit základy jednotlivých složek, a to vzhledem k mentálnímu postižení cílové skupiny. U běžné populace je také důležité uvědomit si oblasti, které jsou rozvíjeny, u osob s mentálním postižením je to dvakrát tak významné, abychom mohli lépe porozumět problematice a vytvořit si ucelený přístup k jejich dalšímu vzdělávání.

V rámci tělesné edukace lze vidět poslání v ochraně zdraví, podpoře vývinu tělesné síly, obratnosti a otužování. Tělesná aktivita podporuje správnou funkci orgánů, navíc si jedinec utváří vztah k pohybu. Může být zapojena hra, rozvoj smyslu pro rytmus, běh, skok, ale i běžná chůze, čímž se u dospělých dostáváme například k turistice. Podoba dalšího rozvoje dospělého tak může mít formu výletů, vycházek, ranního cvičení, může jít o aktivity konající se v rámci instituce sociálních služeb, kterou jedinec navštěvuje, ale může být také součástí jeho volnočasových aktivit.(upraveno podle Predmerský, Doutlík, Kalibán, Popelář, 1963)

Za předstupeň rozumové edukace lze pak považovat tu smyslovou. Osoby s mentálním postižením díky ní poznávají své vnitřní i vnější prostředí. (Valenta, Müller, 2007) Predmerský, Doutlík, Kalibán, Popelář (1963) upozorňují na spojení smyslové edukace s tělesnou, kdy také tělesnou aktivitou je jedinec nucen zapojovat smysly, především zrak a sluch.

Na smyslovou edukaci navazuje rozumová, která je jednou z nejdůležitějších složek edukace vůbec. Jde o osvojení si poznatků za využití zvláštních didaktických metod a prostředků. (Edelsberge, Pajddlhauser, Štejgler, 1964) To znamená, že vzhledem ke specifikům v oblasti vnímání, paměti, pozornosti, představitosti, myšlení a řeči člověka s mentálním postižením by měly mít aktivity hlavně reedukační cíl. Jednotlivé činnosti pak zahrnují například trénink paměti, práci s myšlenkovými operacemi, představitostí, zaměřením se na posuzování sebe i okolí, nácvik samostatného rozhodování, řešení situací aj. (Valenta, Müller, 2007) Když se zamyslíme nad výčtem jednotlivých aktivit, pak je můžeme vztáhnout také

na dospělou populaci, ať už se bude jedinec účastnit třeba kurzu vaření, fotografování, počítačů, bude vždy nucen zapojit se do činnosti celou svou osobností, bude trénovat paměť, pozornost, myšlení atd. Může se také setkat s nutností naučit se vyřešit nastalou situaci a rozhodnout se, jak bude jednat.

V dnešním moderním světě plném neustálého rozvoje, nových poznatků je na místě zařadit do jednotlivých složek edukace dospělého také edukaci informačně komunikační, která by mohla být součástí rozumové výchovy v původním pojetí. Nejde o to, aby se stal jedinec s mentálním postižením „géníem“, jde spíše o seznámení s existujícím světem, o to, aby nebyli jedinci udržováni v umělých podmínkách, laicky řečeno chráněni před technickými vymoženostmi, počítačem, včetně internetu. Není podmínkou, že bude člověk s lehkým mentálním postižením perfektně ovládat počítač nebo jiný přístroj, ale kladem může být už jen to, že ví, že něco takového existuje, že si někdy vyzkoušel s ním pracovat. O této problematice se zmíníme ještě v další části textu. Navíc i Malach (2005) vyjmenovává vedle rozumové, mravní, estetické, tělesné výchovy také technickou, kterou spojuje s tou pracovní.

Jak píše Valenta, Müller (2007) řečová výchova se prolíná s veškerou edukací osob s mentálním postižením. Měla by se snažit o obohacení slovní zásoby, což se nevztahuje jen na věk školní. Vždyť i intaktní jedinec si neustále rozšiřuje slovní zásobu a tento proces nemusí být nikdy ukončen. Autoři dále upozorňují, že můžeme s jedinci nacvičovat vyjadřování, schopnost porozumění a používání řeči. Jedinci mohou vyprávět o tom, co dělají, dělali, budou dělat. Také v rámci aktivit dalšího rozvoje jedince, ať již ve formální, neformální či informální podobě můžeme pěstovat řečovou edukaci prostřednictvím pouhého rozhovoru v úvodu semináře, kurzu, výuky atd., ale též v jeho průběhu a na konci.

Estetická edukace si klade za cíl naučit jedince chápat krásu jak v každodenním životě, věcech denní potřeby, konání lidí tak v přírodě či umění. Na jedince působíme již tím, že upravujeme prostory, kde probíhá jeho další vzdělávání tak, aby bylo vyhověno estetickým požadavkům včetně udržování pořádku a čistoty prostředí, stejně tak důležitý je i zevnějšek edukátora. Smyslová edukace by měla rozvíjet smyslové vnímání, myšlení, řeč, představivost, obohacovat poznání o světě, obohacit citový život člověka, formovat vkus jedince, stejně jako jeho tvořivé schopnosti. (Predmerský, Doutlík, Kalibán, Popelář, 1963) U osob dospělého věku můžeme spojit rozvoj estetického citění například s činností fotografování, pobytem v přírodě, výlety a návštěvami nových míst, měst a památek.

Pracovní edukace má vztah vzhledem k dospělým osobám k činnostem konaným v rámci škol (večerní školy, doplnění vzdělání), k zaměstnání na otevřeném nebo chráněném trhu práce, případně aktivitám v rámci organizace sociálních služeb. Vztahuje se však také k domácím pracím a sebeobsluze. Zásadním úkolem je vytváření pracovních návyků a dovedností, ale také pozitivního postoje k práci. Práce má reedukační a rehabilitační poslání. (upraveno podle Edelsberger, Pajddlhauser, Štejgler, 1964)

Mravní edukace je spojena se všemi osobními složkami, a lze ji považovat za poměrně náročnou. Edukátor by měl být altruisticky založen, měl by mít kladný postoj k lidem s mentálním postižením a možnostem jejich rozvoje. Měl by mít zároveň poznatky o etiologii morálního vývoje individua včetně jednotlivých stádií a intelektové i emocionální stránky morálního vývoje. V praxi je využíváno hodnocení, příkladů, nácviku, vysvětlování, přesvědčování, přičemž průběh edukace jde přes budování určitých návyků, stereotypů vhodného chování skrze tlak na vnitřní motivy k správnému jednání až po vytvoření vnitřních motivů. (Valenta, Müller, 2007) Ve vztahu k dalšímu vzdělávání je člověk intaktní, stejně

jako jedinec s postižením vystavován po celý život nutnosti osvojovat si, co je považováno za vhodné a co nikoliv. Bednaříková (2006) dodává, že normy, které určují naše chování v každodenním životě, jsou obsahem společenko-kulturních vzorců, které zahrnují zvyky, obyčeje, morálku, právo. Zvyk je podle autorky formulován v pojmech toho, co je a není dobré, obyčej v tom, co se sluší a co nikoliv, sankce je vyjadřována ve formě projevu nesouhlasu. Morálka, tedy to co je považováno za mravné a nemravné, má již podobu výrazného pohrdání, pokud je porušována. Právo pak obsahuje nejzávažnější normy a jeho dodržení je závazné, potrestání má podobu skutečné sankce. Ze zmíněného vyplývá, že ani jedinec s mentálním postižením není vynímán se závazků, které jsou společné majoritě v souladu s principem nediskriminace. Stejně má ovšem nárok na uplatňování práv ve smyslu tvrzení, že jsme si všichni rovni.

4.1.4 Didaktické zásady platné pro aktivity dalšího vzdělávání

V procesu dalšího vzdělávání osob s mentálním postižením je důležité držet se jistých speciálních didaktických zásad, které mohou celý průběh učení jedinci usnadnit. Jak dodávají Edelsberge, Pajdlhauser, Štejgler (1964) je nutné jednotlivé zásady uplatňovat jako celek, neboť se vzájemně doplňují v komplex, čímž se dostáváme k tomu, že nejvyšší zásadou celé práce je pravidlo komplexnosti. Nejdříve si srovnáme jednotlivé zásady, jak se objevují u různých autorů, následně vybereme některé vhodné pro naši problematiku a upřesníme jejich poslání v kapitole Praktický rámec edukace aneb kurzy počítačů jako nástroj rozvoje člověka s lehkým mentálním postižením.

Predmerský, Doutlík, Kalibán, Popelář (1963) uvádějí mezi základními zásadami edukace osob s mentálním postižením: názornost, spojení teorie s praxí, aktivita a uvědomělost účastníků, individuální přístup, přiměřenost, soustavnost a postupnost, trvalost osvojených dovedností, vědomostí a návyků. Edelsberge, Pajdlhauser, Štejgler (1964) dodávají k výše zmíněným navíc zásadu vědeckosti přístupu a poslední jmenovanou zásadu trvalosti osvojeného nazývají zásadou trvalosti učení. Valenta, Müller (2007) doplňují ještě zásadu integrovaného vyučování. Malach (2005) pak dodává poměrně podstatnou zásadu emocionálnosti přístupu.

Shrňme si nyní jednotlivé zásady a zmiňme se o jejich účelu. Vzhledem k cílové skupině osob s mentálním postižením můžeme vztáhnout jako platné následující zásady:

a) Názornost – důležitý pro porozumění jevu je bezprostřední styk s reálnou skutečností (exkurze, demonstrace), jde o prezentaci prostřednictvím co největšího počtu analyzátorů.

b) Spojení teorie s praxí – je zvláště důležité u osob s mentálním postižením, podle této zásady osvojenými vědomostmi jedinec řeší úkoly teoretické i praktické, což je velmi podstatné, především u činností pracovního charakteru.

c) Aktivita a uvědomělost – v rámci aktivity jde především o snahu edukátora, aby se edukanti zapojili do činnosti, souvisí s uvědomělostí tedy spojováním minulé zkušenosti s novými poznatky. Vzhledem k mentálnímu postižení je zde důležité působit na uvědomělost jedinců výraznější oporou, osoba s postižením je tak vedena k osvojování si vědomostí nebo dovedností díky tomu, že je předem seznámena s úkolem a využitelností prezentovaného v praxi.

d) Individuální přístup – jde o edukátorovo respektování individuálních specifik edukantů vzhledem k tělesnému a zdravotnímu stavu, úrovni poznávacích procesů, osvojeným vědomostem, dovednostem, kompetencím, volní i emoční stránce včetně zvláštností motivace

k učení, zvláštnostem rozvoje a specifickým schopnostem, zájmům, hodnotám, charakteru, potřebám, prostředí, z něhož jedinec pochází.

e) Přiměřenost – nezbytné je formulovat výchovně vzdělávací cíle a volit prostředky, které odpovídají cílové skupině. Jedná se o přiměřenost vzhledem k věku, skupinovým specifikům osob, jejich dosavadnímu pedagogickému rozvoji, profilu absolventa, učebnímu stylu účastníků aktivit, činnosti zájmu (ve vztahu k dalšímu vzdělávání, ve školním prostředí by šlo o specifika vzhledem k vyučovacímu předmětu.

f) Soustavnost a postupnost – jde o řízení práce účastníků aktivit dalšího vzdělávání. Bez respektování této zásady by vznikl zmatek a postup aktivit by byl nahodilý. Práce s jedinci s mentálním postižením musí být systematická, jde o vedení jedince k osvojování si dovedností, vědomostí cestou postupných kroků.

g) Trvalost učení – podstatou zásady je vytvoření pevných vědomostí později využitelných v životě. Jde o nutnost se stále vracet k určitým návykům, dovednostem a jejich procvičování, nikoliv však drilem, ale různými způsoby práce s praktickými ukázkami.

h) Vědeckost – uplatňuje se ve dvojím směru, jedincům jsou předávány jen vědecky ověřené poznatky, hlavně se tak ovšem děje prověřenými didaktickými, speciálně pedagogickými a jinými metodami. Velmi důležitý je zde význam působení na postižení s použitím kompenzace, přičemž u osob s mentálním postižením je kompenzací především snaha vyrovnat nedostatky v mentální oblasti.

i) Integrace – vychází s celospolečenskou snahou zapojování osob s postižením do dění ve společnosti, v rámci aktivity učení ve sféře dalšího vzdělávání nemusí jít jen o učení se postižených a intaktních účastníků vzdělávacích aktivit dohromady, může jít také o skupinu osob s mentálním postižením, jejíž aktivity vede lektor bez postižení a na nichž se účastní další intaktní dobrovolníci.

j) Emocionálnost – tato zásada upozorňuje na důležitost pozitivního klimatu při edukaci, otevřeného klimatu, kde je zájem o učení. Naopak se zde nedaří stresu, učení provází radost z poznávání, výkonu a je zde místo pro radost, sebedůvěru, kladné emoce.

(přepřacováno podle Predmerský, Doutlík, Kalibán, Popelář, 1963; Edelsberge, Pajddlhauser, Štejgler, 1964; Malach, 2005; Valenta, Müller, 2007)

4.1.5 Formy dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením

Další vzdělávání se může uskutečňovat v různých formách. Forma je definována jako organizace, jejíž prvky mají svou roli jen v souvislosti s celkem. (Sillamy, 2001) Vzhledem k edukaci jde především o samotnou organizaci aktivit dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením. Mohli bychom jmenovat nespočetné množství klasifikací jednotlivých forem. Nejběžnější způsob dělení vzdělávacích forem je členění na prezenční, distanční a kombinované, přičemž prezenční forma je nejběžnější. Dále je lze rozdělit na jednorázové a cyklické z pohledu častosti konání. (Šerák, 2009) Zmíněné formy lze doplnit o další klasifikaci z hlediska:

a) časové dimenze – podle řazení jednotlivých edukačních činností, také z pohledu doby trvání výukové jednotky,

b) dimenze prostředí – kde se aktivita odehrává, laboratoř, třída, pracovna, plenér, domácí prostředí,

c) organizačního uspořádání účastníků – individuální, skupinové, smíšené, frontální,

d) zaměření akce – specializační, rekvalifikační kurz aj.

(<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/formy-vzdelavani-vyuky-dospelych>)

Vzhledem k výše zmíněnému teoretickému rámci bychom mohli zařadit další vzdělávání v podobě kurzu počítačů z hlediska častosti konání mezi akce cyklické, v časové dimenzi dvou vyučovacími nebo běžnými hodinami připadajícími na lekci. Případně lze navrhnout jiné rozmezí odpovídající konkrétní cílové skupině. Hodina je pak rozdělena přestávkou v souladu s psychohygienou na dvě jednotky. Z pohledu formy vzhledem k prostředí se odehrává daná aktivita v počítačové učebně v podobě skupinové organizace. Zaměření edukační činnosti je pak jasné – práce na počítači.

4.1.6 Metody edukace dospělých s mentálním postižením

Podle Jesenského (1995) je metoda promyšlený způsob postupu, jímž usilujeme o dosažení cíle. V rámci metody se pak uplatňuje celá řada prvků s prohlubujícím účinkem, jsou to prostředky a techniky. Prostředky mohou mít materiální a technický charakter, informační, slovní a komunikační, pohybový a aktivizující, umělecký a estetický, řídicí, kreativní, pracovní aj. Techniky pak představují způsob, jak řešit dílčí cíle, může jít o techniku mluveného slova, povzbuzování, působení umění, pracovní činnosti apod. Metoda vedle technik usiluje o dosažení velkých úkolů.

Na poli speciálně pedagogické andragogiky můžeme hovořit o speciálních nápravných metodách reedukace, rehabilitace a kompenzace. (Renotierová, Ludíková, a kol., 2006) Vztaheno k problematice edukace dospělých osob s mentálním postižením je důležité snažit se prostřednictvím reedukace o rozvoj postižených funkcí prostřednictvím dalšího vzdělávání jedince speciálními technikami a prostředky. U kompenzace je pak nezbytné vést odborným působením člověka s mentálním postižením ke kompenzaci vady. Například osoba, která není příliš „silná“ v oblasti psaní v textovém editoru, může být naopak velmi schopná při práci s internetem nebo může vyniknout při plnění úkolů ve výukovém programu apod. Jde tedy o to, najít oblast, která je jedinci nejbližší a může kompenzovat jeho slabší stránky. Rehabilitace se zaměřuje na zapojení jedince do společnosti ve všech oblastech lidské činnosti a o splynutí s většinovou společností. Ono splynutí však podle našeho názoru není myšleno absolutně, je potřeba respektovat také originalitu a jedinečnost každého člověka. Jesenský (1995) dále hovoří o jednotlivých složkách rehabilitace, kdy se k naší problematice vztahuje především pedagogická a sociální rehabilitace, tedy možnost jedince být dále vzděláván i v dospělém věku a tím se zapojit do života komunity.

5 Praktický rámec edukace aneb kurz počítačů jako nástroj rozvoje člověka s lehkým mentálním postižením

„Člověk dnešní doby žije obklopen moderní technikou, která je pro něj tak přirozenou součástí života, že její pomoc a využití očekává i v nabídce vzdělávacích institucí.“ (Šerák, 2009, s. 54)

Rozvíjet člověka s mentálním postižením dospělého věku je nelehký úkol, přičemž nelze používat stejných pravidel a rámce, který by byl platný pro dětský věk a mládí. Výše jsme již hovořili o kurzu počítačů pro cílovou skupinu osob s mentálním postižením dospělého věku v neformální podobě. Ozřejmili jsme si rovněž, že v jiné než neformální sféře se dnes tyto aktivity u nás neorganizují, tedy pokud nehovoříme o školním prostředí. Jak dodávají Hájek, Hofbauer, Pávková (2003) sdružení vznikají organizovaně s určitými cíli, posláním, zásadami programu a organizace, kdežto neformální skupiny vznikly sdružováním mládeže, mladých dospělých a samozřejmě také dalších účastníků. Jde o spontánní sdružení bez složitých pravidel fungování. V národním i mezinárodním měřítku jsou dnes poměrně rozšířené.

Z teoretického hlediska jsme si vymezili určitá východiska edukace dospělých. Vycházíme z cílů, zásad a složek edukace, stejně jako forem a metod. V praktickém měřítku nás budou proto nyní zajímat konkrétní podmínky, aby mohla být činnost dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením uskutečněna, a také činitelé, kteří se na ní podílejí.

Abychom mohli níže komentovat odborný text k naší vlastní zkušenosti s výukou základů počítače pro dospělé s lehkým mentálním postižením, nastíníme si nyní stručně, jakou měla naše edukace podobu. Kurzu počítače se zúčastnilo celkem devět klientů, kteří se zformovali do dvou skupin, jež měly dva rozdílné cíle. První skupina o počtu tří jedinců pracovala se speciálními výukovými programy o. s. Petit s posláním rozvíjet psychickou stránku jedince (vnímání, paměť, pozornost, myšlení, představitelství, řeč, vůli, motivaci a další), druhá o počtu šesti osob měla za cíl osvojit si základy práce s počítačem a internetem. Individuální cíle jednotlivých účastníků si rozebereme zvlášť později. Níže se vyjádříme k otázce co, kdy, kde a jak konkrétně probíhalo, kdo se na činnostech podílel, a navrhneme možné inovace ke konkrétním oblastem. Postupujeme tímto způsobem vzhledem k faktu, že k dané problematice dnes zatím chybí publikace, které by přímo zkoumaly výuku počítačů dospělých s mentálním postižením.

5.1 CO, KDE, KDY, JAK a KDO se na tom podílí?

CO se odehrává v rámci dalšího vzdělávání v kurzu počítačů pro osoby s mentálním postižením? Vedle učení, cílů, forem, metod, složek, zásad a obsahu edukace, o nichž jsme hovořili již v teoretickém rámci edukace, se na výuce počítačů podílí jeden velmi důležitý faktor související s psychologickým a hlavně sociálním aspektem života člověka s mentálním postižením – komunikace. Vzhledem k ní lze konstatovat, že během výuky se naši účastníci mezi sebou již znali (společně navštěvují organizaci, kde využívají sociálních služeb), tímto byla komunikace jednodušší a nebylo třeba ji tolik usměrňovat. Spíše šlo mnohdy o některé výchovné momenty, kdy bylo potřeba upozornit na vhodnost či nevhodnost chování (například nevhodná poznámka jednoho účastníka k druhému). Podpora skupinové práce pak přišla například v případě práce s fotoaparátém mimo prostor výuky, v exteriéru. Účastníkům se fotografování velmi líbilo, byla zjevná jejich spolupráce a vzájemné vztahy ve skupině se prohloubily. V druhé skupině, kde byli jen tři účastníci, šlo daleko více o individuální práci, vzhledem k povaze složení účastníků, přesto i zde se rozvíjela komunikace.

Vedle role komunikace se vztahuje k této oblasti také jeden z hlavních cílů a zároveň zásad edukace dospělých s mentálním postižením v podobě kurzu počítače, a to integrace účastníků do života společnosti včetně běžných aktivit dalšího vzdělávání dospělých po jejich celý život. Otázka integrace vyvstává do popředí díky účasti intaktních dobrovolníků a mnohých aktivit projektu mimo samotnou výuku, například propagace projektu a dalšího vzdělávání dospělých s lehkým mentálním postižením prostřednictvím přednášek na středních školách, předávání potvrzení o absolvování výuky neformálního charakteru s oslavou, jíž se zúčastnili jak účastníci, tak jejich rodiny, dobrovolníci, organizátoři, hudebníci a další. Neméně důležitým aspektem podpory integrace je propagace, v případě projektu šlo o putovní výstavu fotografií z výuky. Tak bychom mohli mluvit o mnohých dalších aktivitách, kterými lze přispět k zapojení člověka s postižením do společnosti a jeho rozvoji. Zde jsme nastínili alespoň pro ilustraci některá opatření provedená v rámci projektu.

K otázce **KDE** se vztahuje faktor prostředí, prostor, kde aktivita dalšího vzdělávání může probíhat. Ačkoliv činnost výuky počítačů nemá formální charakter a neprobíhá v rámci sociální služby, přesto je potřeba myslet na to, kde se činnost odehrává. Podmínky a prostředí by měly odpovídat potřebám účastníků a charakteru činnosti. Zároveň je potřeba zajistit materiální, technické a hygienické podmínky přiměřené cílové skupině i provozované edukační činnosti. V rámci prostředí by měla být ošetřena také bezpečnost účastníků a příprava na případné nouzové situace, stejně jako dodržování hygienických zásad. (upraveno podle Bazínková, 2008) Vedle těchto důležitých požadavků, se nyní přesuneme ke konkrétnímu místu konání aktivit. Činnost se může odehrávat buď v interiéru, nebo exteriéru, případně střídavě podle povahy aktivit. Pokud bereme v úvahu kurzy počítačů, pak je zřejmé, že se bude konat výuka uvnitř, v učebně s patřičným materiálním vybavením – stoly, židle, počítače, tabule, doplňující technika v podobě dataprojektoru, nástěnek, knih apod. Pávková (2008) vedle zmíněného dále řeší prostorové rozmístění materiálního vybavení, podle ní se rozmístění účastníků aktivit dalšího vzdělávání podílí na komunikaci. Rozmístění jedinců v prostoru tedy ovlivňuje komunikaci. Pokud děti, mládež, dospělí sedí čelem k pedagogovi, vede to spíše k pocitu konfrontace, postoji soupeřů než pocitu spolupráce. Je vhodné vyzkoušet různé způsoby rozmístění, nechat účastníky, ať si sami vyberou. Nejvhodnější je, aby pedagog zaujal takovou pozici, aby měl oči v úrovni účastníků, nečněl nad nimi.

Nastínme nyní zmíněné v rámci námi konaného kurzu počítačů pro konkrétní účastníky aktivit dalšího vzdělávání. Kurz základů počítače pro osoby s mentálním postižením se konal v interiéru budovy školy, kde působí lektor. Konkrétně v počítačové učebně, kde je rozmístění stolů s počítači ve dvou řadách jako v lavicích. V každé z nich mohli sedět dva účastníci. Většinou účastníci okupovali každý jednu celou lavici a seděli tak za sebou. Vedle nich pak bylo místo pro asistenta, případně lektora, který se po společném výkladu a průběžné podpoře věnoval některému z účastníků individuálně stejně jako ostatní asistenti. Bylo tedy možné, aby vyučující seděl přímo s některým účastníkem a podporoval jej místo dobrovolníka, asistenta na výuce. Kdybychom mohli manipulovat s prostorem libovolně, jistě by stálo za zvážení rozmístění stolů s počítači do půlkruhu nebo kruhu, případně linie, tak by si mohli jedinci vzájemně pomáhat a zároveň by mohl být jeden dobrovolník na dva účastníky, které by měl po svých obou stranách. S dosavadním rozestavením byla sice možná kooperace a podpora více účastníků najednou, ale s nutností přecházet od jednoho jedince k druhému. Naopak výhodou toho, že seděl každý z účastníků sám, byl faktor udržení pozornosti, kdy se tak mohl poměrně dobře soustředit na práci. Naopak když účastníci se začátku seděli ve dvojicích, vzájemně se rozptylovali. Je tedy na zvážení, jaké rozmístění stolů s počítači zvolit. Osobně bych upřednostnila samostatné sezení, nikoliv ve dvojicích, ale naopak

rozmístění lavic do půlkruhu, nikoliv do dvou řad. Je však nutné si připustit, že ne vždy je jednoduché nalézt finančně přístupné a zároveň vyhovující prostory.

K otázce prostředí se vztahuje nejen materiální zabezpečení, ale také otázka splnění zásady emocionálnosti edukace, tedy vytvoření pozitivního klimatu, kde edukace probíhá. Pozitivní klima tak nespočívá jen na hmotném zabezpečení, ale také na lidském faktoru a ladění všech zúčastněných, především koordinátorů, organizátorů, lektora, dobrovolníků a asistentů na výuce.

KDY? Nejdříve nastíníme podobu doby konání v případě kurzu v rámci zmíněného projektu a poté budeme polemizovat nad vhodností doby a četnosti konání. Ve vztahu k času konání, kdy probíhaly kurzy každý týden s tím, že se skupiny střídaly, takže pro každou z nich se výuka konala co čtrnáct dní. Bylo tedy na individuální práci jedince a jeho rodiny, aby pracovali na uchování nabytých vědomostí a dovedností také mimo výuku, s čímž by se mělo v rámci dalšího vzdělávání dospělých počítat. Celkově kurzy probíhaly po dobu běžného školního roku, tedy od září do července. Co se týká časové formy jedné jednotky kurzu, pak se jednalo o dvě hodiny rozdělené přestávkou v době od 13.30 do 16.30 hodin. Samozřejmě v individuálních případech byla možná častější přestávka vzhledem k potřebám konkrétního jedince.

Pokud budeme brát dobu a frekvenci kurzu z obecného hlediska, nikoliv z pohledu možností lidského zdroje, financí a podobně, které jsou mnohdy rozhodující, pak se lze zamyslet také nad jiným než výše zmíněným pojetím. Výuka by mohla probíhat častěji, ideálně dvakrát týdně pro každou skupinu, tak by si účastníci trénovali nabyté dovednosti především v kurzu a nemuseli by tolik pracovat doma. Je totiž třeba také počítat s tím, že ne vždy umožňuje přirozené prostředí účastníkovi potřebný trénink. Na druhou stranu nelze učinit vše za účastníky, vždyť také v případě dalšího vzdělávání intaktní populace, počítá organizátor aktivit s podílem nejen vlastní účasti na kurzu, semináři, cvičení, dané aktivitě ale také s vlastní snahou. Člověk by se měl sám podílet na uchování dovedností, vědomostí, návyků. U osoby s mentálním postižením se zdá být z toho pohledu klíčové prostředí, v němž žije, rodina, partner, organizace, kterou pravidelně navštěvuje. Právě tyto lidé, kteří jej obklopují, mohou jedince podpořit v dané aktivitě, jak svou přímou pomocí při činnosti, tak materiálním zázemím (aby mohl jedinec trénovat počítačové dovednosti, musí mít k dispozici počítač a nemusí to být nutně jen doma).

K otázce **JAK** se vztahuje především již zmíněný teoretický rámec, ale vedle toho je zde jedna důležitá praktická podmínka, která by měla být splněna, a tedy přizpůsobení množství a náročnosti učiva mentálnímu věku jedince a jednotlivcům jako takovým, protože v rámci skupin je velká variabilita, co do schopností, vědomostí a dovedností. V rámci této oblasti bychom měli dále zhodnotit všechny zmíněné faktory teorie edukace dospělých v kontextu s biopsychosociálními faktory člověka s mentálním postižením. Když se ptáme, jak něco dělat, je pro nás důležité myslet na to, že u člověka s postižením uplatníme již zmíněné speciální metody reedukace, kompenzace, rehabilitace, ale také, jak píše Bednaříková (2006) metody odpovídající dospělé populaci, tedy přednášku, rozhovor, diskuzi, brainstorming, řešení konkrétní situace, problému, hraní rolí aj. Dále je nezbytné zhodnotit vedle metod, také cíle zásady a složky edukace ve vztahu ke kurzu jako takovému. V rámci výuky počítačů je pro nás tímto důležitá monologická metoda přednášky, respektující zásadu názornosti a konkrétnosti ve spojení s vysvětlením možnosti praktického využití konkrétní aktivity v životě (je velmi důležité jedincům objasnit účel činnosti), přiměřenosti, soustavnosti a cesty postupných kroků s cílem trvalých výsledků edukačního působení lektora. Nezbytné je, aby

se prací prolínal individuální přístup, k němuž se ještě vrátíme v rámci problematiky asistenta lektora výuky. Celou činností se však prolíná také nutnost znát člověka s mentálním postižením jako celek a respektovat jej jako plnohodnotnou bytost.

KDO? Dospělí pracovníci vytvářející dané aktivity jsou animátoři a organizátoři, ať již dobrovolníci nebo profesionálové, přičemž mohou být dále odlišováni podle úrovně připravenosti (vzdělání). K této skupině můžeme zařadit také pracovníky státní správy nebo obecní samosprávy, médií, občanských sdružení, nadací apod., kteří vytvářejí příznivé předpoklady pro účastníky. Výchozím článkem pro realizaci volnočasových aktivit jsou však hlavně účastníci, jejich potřeby a předpoklady, zájmy a motivace. Lze říct, že děti a mládež ve volnočasových aktivitách pokračují také v dospělosti a stáří, tímto bychom měli vycházet ze specifík daných věkem a také pohlavím. Východisky nám mohou být též obsah aktivit, zájmy účastníků a náročnost daného zaměření aktivit. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003)

V našem případě se v praxi na celé akci kurzu pro dospělé s mentálním postižením podílejí organizátoři a koordinátoři, bez nichž by nebyly získány finance v rámci grantové politiky státu (například zmíněný Program MŠMT Mládež v akci). Přímo na výuce se pak podílí lektor výuky (odborně vzdělaný pedagog pracující v rámci své praxe s jedinci intaktními, ale také s různým druhem postižení) a dobrovolní pracovníci – asistenti lektora, dobrovolníci různých věkových kategorií. **Asistent lektora** je kategorie, kterou navrhuje jako ekvivalent asistenta pedagoga v rámci běžného formálního vzdělávání na školách. Velmi specifická v rámci výuky, je individuální práce dobrovolníků, jako asistentů lektora. Co do formálnosti vztahu je vztah asistenta lektora s účastníky kurzu do jisté míry užší a ještě o něco méně formální než vztah lektora a účastníků. Zároveň může být více emotivní. Téma běžného života se prolínají výukou tak, aby byli účastníci schopni si co nejvíce osvojit danou dovednost, tím se mnohdy dostáváme také na pole osobního života, vztah je užší a podobá se tak vztahu asistenta pedagoga a žáka. Zde však máme dva dospělé jedince, kteří spolu vstupují do vzájemné interakce, kdy jeden (asistent) se snaží druhého (účastníka) formovat k jistým hodnotám (znalost, schopnost, dovednost, aktivizace). Cestou k cíli projdou společně celou řadu malých kroků. Vztah se zde podobá více tomu přátelskému než formálnímu, než je tomu u lektora – účastníka, přičemž je však třeba udržet jistý zdravý odstup, případně pokud dochází k překračování hranic, pak danou věc vyřešit, ať již přímým rozhovorem nebo supervizí.

A nyní pár poznámek k roli a poslání lektora. Podle zákona o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou, pedagogickou, psychologickou činnost, kdy působí přímo na vychovávaného a vzdělávaného jedince. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů, § 2) Mezi pedagogickými pracovníky je jmenován vedle učitelů, vychovatelů, pedagogů volného času, psychologů, asistentů pedagoga, trenérů a vedoucích pedagogických pracovníků, také speciální pedagog. Postavení pedagogických pracovníků včetně speciálního pedagoga ve společnosti je dnes bohužel méně oceňované, což souvisí s laděním celé společnosti. Vše souvisí s prestiží učitelského povolání a příbuzných profesí a také se stále rozvíjejícími se novými pozicemi a mnohdy neznalostí náplně práce některých povolání.

Pávková (2008) uvádí, že pedagog zná schopnosti jedinců, bere v úvahu jejich názory a hovoří s nimi, má přiměřené požadavky a promyšlenou taktiku, stejně jako reálné zhodnocení. Kritiku formuluje v první osobě a konkrétně, nikoho neponižuje. Důležité je asertivní jednání, nikoliv však manipulace. Dále oproti učiteli v rámci škol není lektor

dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením vázán vzdělávacími standardy, vychází z přání jedinců a nenásilně je ovlivňuje. Doporučuje, usměrňuje, podněcuje, vytváří vhodné prostředí a činnosti, působí svou osobností k vytvoření kladných společenských vazeb mezi účastníky. Vzhledem k neformálnosti aktivit pak převažuje u edukátora neformální autorita, je rádce, kamarádem, učitelem, rodičem a tím se dostává na pole, kde se prolíná formálnost a neformálnost působení podle potřeby situace.

Přesto, jak jsme se zmínili v případě asistenta výuky, je autorita lektora do jisté míry větší, než je tomu u asistenta – dobrovolníka. V rámci kurzu lektor splňoval podle našeho názoru zmíněné požadavky odborné literatury k problematice pedagogického ovlivňování volného času, a tak není třeba mnoho dodávat. Snad jen toliko, že každý lektor je stejně jako každý účastník i asistent lektora výuky, osobnost, přesto jsou jisté charakteristiky, které by měl edukátor splňovat vzhledem k cílové skupině osob s mentálním postižením dospělého věku, s nimiž pracuje. Kopřiva (1997) uvádí charakteristiky, které by měl jedinec mít, pokud pracuje v pomáhajících profesích. Jmenujme alespoň některé z nich: má zájem o lidi, je trpělivý, vnímavý, schopen vcítění se, umí naslouchat, porozumět a nechat klienta projevit se, vytváří atmosféru bezpečí, je pozitivně laděný, je schopen pracovat v týmu, pokud je potřeba, ve prospěch klienta spolupracuje s jinými odborníky. Jak dodává Valenta, Müller (2007), odborník pracující s osobami s mentálním postižením by měl být autentický, být sám sebou, schopen nastolit jistý stupeň direktivity potřebný vzhledem k situaci a měl by znát zásobník použitelných metod a postupů práce. Rovněž by měl mít ujasněn výchovný styl, tedy být si vědom, jaký dopad má na prožívání klientů. Zároveň by měl porozumět sobě samému a životu kolem. S tím podle našeho názoru úzce souvisí fakt, že nikdo není dokonalý, ale je potřeba neustále na sobě pracovat a rozvíjet se, nejen v oblasti vědomostí, dovedností a návyků (celoživotní učení), ale také ve sféře vlastního duševního života a spokojenosti, které mají podstatný vliv na to, jak působíme na svět kolem sebe a to, jak v osobním, tak i profesním životě.

Praktická část

Vzhledem k teoretickému rámci práce budeme vést výzkum v oblasti dalšího vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením především v podobě zjišťování jeho kvality. Kvalitativní přístup se bude prolínat s kvantitativním, kterému se nevyhneme, především co se týká grafů, tabulek a čísel, přesto na poli zpracovávání dat z výuky – ročního kurz počítače, se budeme snažit proniknout spíše do hloubky než pouhých čísel. Kvantitativní přístup by pak byl vhodný, co do zjišťování sociálního rozměru dalšího vzdělávání člověka s mentálním postižením dospělého věku, tedy postoje společnosti k faktu, že také lidé s lehkým mentálním postižením mají právo na vzdělání v této oblasti. Daná problematika by pak mohla být podnětem pro další bádání a zcela nový text, který by odrážel právě sociální hledisko a postoje společnosti k dané problematice. Z důvodu obsahového rozsahu stávajícího textu se přidržíme zkoumání jednotlivých případů a sociální rozměr ponecháme jako podnět pro další bádání.

6 Kvalitativní aspekty výuky vzhledem k získaným dovednostem účastníků s lehkým mentálním postižením

Jak píše Miovský (2009) nebudeme používat ostré odlišení na kvantitativní a kvalitativní výzkum, protože také v rámci kvantitativního výzkumu se v rámci interpretace pohybujeme na poli kvality. V následujícím textu budeme hovořit o kvalitativním a kvantitativním přístupu, nikoliv výzkumu, protože oba se ve většině případů prolínají. Nyní si vytvoříme rámec pro náš samotný výzkum, stanovíme si tedy ideový plán výzkumu, do něhož spadá teoretický rámec, který jsme si stanovili již v teoretické části, dále formulace výzkumných problémů a otázek, volbu vzorku výzkumu a výzkumných metod pro získávání dat. V neposlední řadě je důležitou součástí určení metod pro zpracování, analýzu dat a časový plán.

6.1 Vymezení cílů, výzkumných problémů a otázek

Posláním textu je zabývat se dalším vzděláváním dospělých osob s mentálním postižením obecně, především však jedinci s lehčím stupněm mentálního postižení. Vzhledem k stále se rozvíjícímu konceptu celoživotního učení, který má široký význam, a v němž má také další vzdělávání, své místo, je hlavním naším cílem vztáhnout problematiku dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením nejen k výše jmenované teorii, ale především k praxi. Bylo by nesmírně náročné postihnout veškeré vzdělávací aktivity a nebylo by to vzhledem k poslání diplomové práce ani možné. Proto se budeme pro ilustraci a lepší pochopení praktické stránky edukace zabírat aktivitami spojenými s komunikačními a informačními technologiemi, přesněji tedy již zmíněnou otázkou počítačové gramotnosti osob s mentálním postižením a procesem jejich edukace.

Hlavním výzkumným problémem v širším pojetí je pro nás edukace osob dospělého věku s lehkým mentálním postižením v podobě neformálně organizovaných kurzů počítače, které byly uskutečněny díky grantové finanční podpoře Evropské Unie (program MŠMT Mládež v akci). Jednalo se o projekt s výstižným názvem Umět a vědět více, na němž jsem se osobně podílela. Nejdůležitějším faktorem je zde pro nás samotný člověk s postižením, jimž se budeme také do hloubky zabývat, a to v kontextu jeho dalšího vzdělávání.

V úžeji specifikovaném rozměru si pojmenujeme konkrétní výzkumné problémy a otázky. Vzhledem k poměrně dlouhé době trvání kurzu, tedy jednoho roku, bude prostor pro

sledování hned několika problémů. Jak umožňuje kvalitativní přístup lze k prvotním přiřazovat další a další podle aktuálního vývoje situace, protože nic nezůstává stejné, aneb *Panta rhei* – Vše plyne. Nejdříve jsme si stanovili pro úvod výuky sledovat problematiku adaptace člověka s mentálním postižením na nové prostředí. **Jaká je adaptace účastníků kurzu na nové prostředí, tedy místo konání, nové lidi a další faktory?** Vzhledem k poslání edukace dospělých s mentálním postižením je namístě zodpovědět následující otázky: **Zlepšují se schopnosti jedince v oblasti počítačové gramotnosti? Je účastník kurzu schopen posoudit, co se v dané lekci a za kurz naučil? Zlepšuje se tato schopnost s časem?**

V rámci zmíněného projektu, v němž výuka probíhala, si každý účastník kurzu stanovil svůj cíl vztahující se k výuce počítačů, podobně jako v rámci individuálního plánování, které provádějí organizace sociálních služeb. V souvislosti s touto skutečností jsme se rozhodli položit si následující otázku: **Byl splněn individuální cíl jednotlivých účastníků?** Všeobecný cíl celé akce je zřejmý, aby se každý z účastníků naučil co nejvíce vzhledem k jeho možnostem. Může to být ovšem velmi individuální pojem, především pokud jde o specifika mentálního postižení a rozdílné cíle, proto půjde především o snahu proniknout hlouběji ke každému z účastníků kurzu.

V rámci předchozí výzkumné otázky jsme se zmínili o jedincích a jejich individuálních odlišnostech, které pro nás budou důležité v rámci celého bádání, tedy i prvotně zmíněné problematiky schopností jedince. Dále budeme sledovat, jak se vyvíjí konkrétní účastník, co do dovedností nabytých v rámci kurzu, položíme si pak tuto otázku u každé osoby: **Jaký pokrok byl sledován u daného jedince?** Konkrétněji pak: **Co se mu na výuce dařilo? Co mu činilo potíže?**

6.2 Výzkumné předpoklady

Následující předpoklady nebudeme měnit v hypotézy, protože ty, jak píše Miovský (2009) nejsou zpravidla součástí kvalitativního přístupu. Vzhledem k nastudované literatuře, která je velkou oporou praxi, se vyskytly následující předpoklady:

- 1) S ohledem na lehké mentální postižení účastníků výuky **předpokládáme, že může být ze začátku kurzu problém s adaptací na nové prostředí a podmínky, v nichž bude kurz probíhat.**
- 2) Dále nás zajímá schopnost účastníků posoudit nově nabyté vědomosti, lze tedy hovořit o otázce aspirace a výkonu. S respektem k teoretickým znalostem psychické stránky člověka s lehkým mentálním postižením, bychom chtěli zjistit, do jaké míry je jedinec schopen posoudit, čemu se naučil a jak se tato schopnost sebeposouzení vyvíjí. **Vzhledem k psychickým charakteristikám dospělého člověka s lehkým mentálním postižením lze předpokládat poměrně dobrou schopnost posoudit nabyté schopnosti oproti osobám s mentálním postižením těžšího stupně. Předpokládáme, že dovednost sebeposouzení se bude mírně zlepšovat s časem.**
- 3) **V souvislosti se zmíněnými cíli účastníků lze předpokládat, že budou jejich stanovené cíle splněny.** Alespoň to bude snahou celého týmu organizátorů, koordinátora výuky, lektora i dobrovolníků.
- 4) Co se týká konkrétních oblastí práce na počítači, tedy toho, v čem jedinec uspěje a co mu může dělat obtíže, je třeba myslet na to, že bychom měli vycházet z jeho možností, nikoliv omezení. Přesto pro nás budou důležité také sféry, které budou jedinci činit potíže, protože ty jsou výzvou k tomu, abychom se snažili pomoci je účastníkovi překonat speciálními přístupy a metodami.

Předpokládáme tedy, že se u jedince mohou vyskytnout problémy související s nedostatky v psychické oblasti, konkrétněji v souvislosti s vnímáním obrazovky počítače a výkladu lektora. Celkově práce s počítačem může být pro osobu náročná, problematická pravděpodobně bude také díky nutnosti zapamatování si obsahů výuky. Rovněž lze předpokládat horší pozornost při práci s počítačem a pomalejší proces myšlení během řešení náročných úkolů. Všeobecně se uvádí u člověka s mentálním postižením rovněž obtížná představivost, což v souvislosti s úkony na počítači můžeme předpokládat jako poměrně velký problém. Stejně tak lze vyslovit domněnku o potížích s písemným projevem v podobě běžného psaného textu, ale také na klávesnici počítače. Naopak předpokládáme poměrně vysokou míru motivace k činnosti vzhledem k tomu, že výuky se účastní všichni dobrovolně a spolupodílí se na ní též finančně.

Na poli schopností a nabytých vědomostí se domníváme, že jedinec s lehkým mentálním postižením je schopen dalšího vzdělávání v podobě kurzů počítače a je schopen jej s podporou absolvovat. **Předpokládáme, že se skupina účastníků pracujících s výukovým programem, se bude časem v plnění úkolů zlepšovat. U skupiny osvojující si základy práce s počítačem předpokládáme osvojení si základní počítačové gramotnosti do takové míry, do níž to bude možné u konkrétního jedince. Celkově očekáváme, že budou kurzy pro účastníky přínosem.**

6.3 Volba výzkumné metody a vzorku

Metoda výběru výzkumného souboru není u kvalitativního přístupu pevně dána, může se měnit a především se podřizuje cílům výzkumu. Lze hovořit o možnosti totálního, příležitostného, záměrného výběru, sněhové koule nebo samovýběru. (Miovský, 2009) V našem případě jde o totální výběr, protože účastníků kurzu je devět a všichni jsou zvoleni za výzkumný vzorek. Do jisté míry lze hovořit také o záměrném výběru, protože základní soubor devíti účastníků dále dělíme na dvě skupiny, které mají výuku zvlášť, jedna se učí základům práce s počítačem a druhá práci s výukovým programem o. s. Petit. Podle toho budeme níže hovořit zvlášť o jedné a druhé skupině.

Výzkumný vzorek jsou pro nás tedy především účastníci kurzu, od nichž budeme získávat po celý rok data prostřednictvím jednoduchých dotazníků. Důležitým nástrojem budou nejen dotazníky, ale také videozáznam s rozhovory vztahující se k identifikaci cílů účastníků. Hlavní metodou vztahující se také k vzorku účastníků je pozorování jak zúčastněné, tak nezúčastněné, strukturované i nestrukturované. Zúčastněné pozorování bude z mé strany nestrukturované se snahou zachytit, co nejvíce. Nezúčastněné bude probíhat pravidelnými konzultacemi a rozhovory s koordinátorem výuky, případně lektorem nebo dobrovolníkem, kteří na výuce byli přítomni a bude vedeno jako strukturované s cílem zachytit dvě kategorie – co se jedinci dařilo a co mu činilo obtíže. Půjde o rozbor činností každého z účastníků a vytvoření tzv. mapování výuky, respektive záznamu nepřímého pozorování práce jednotlivých účastníků na hodinách. Ke zmapování výuky budeme vedle strukturovaného nepřímého pozorování dále využívat deníku výzkumníka, který poslouží k potvrzení nebo vyvrácení dosud probíhajícího nepřímého pozorování. K doplnění dat ohledně jednotlivých klientů a jejich pokroků na hodinách výuky poslouží také rozhovor s lektorem výuky na začátku, uprostřed a na konci kurzu. K porovnání a ověření validity dat z mapování výuky, které si budu zakládat, poslouží na závěr výuky studium dokumentů se záznamem vyučujícího.

Vzhledem k faktu, že během kvalitativního výzkumu lze měnit metody i postup cesty vzhledem k cíli výzkumu, pak můžeme konstatovat, že platí výše zmíněné s malou obměnou, kterou doplňujeme – s lektorem na závěr neproběhl rozhovor, ale byl vyplněn dotazník, neboť bylo respektováno přání lektora a celkově to lépe vyhovovalo situaci. Rovněž během výuky jsme účastníkům nepředkládali stále stejné dotazníky, ale několikrát jsme je změnili, abychom zjistili nová data.

6.4 Volba metod pro získávání, zpracování a analýzu dat

Jak zmiňuje Miovský (2009), důležitější je kvalitní deskripce než unáhlená a pochybná interpretace. Z toho důvodu se budeme snažit o získání co nejvíce dat z různých zdrojů, jak bylo zmíněno výše, a především o kvalitní záznamy. V rámci zpracovávání dat aplikujeme kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu. V dotazníkovém šetření využijeme klasických grafů s tabulkami, což doplníme kvalitativním rozbořením jednotlivých účastníků, k čemuž nám poslouží nejen jejich dotazníky, ale také mapování výuky a rozhovory. Mapování výuky bude mít formu tabulek, kde k výuce kurzu budou kromě data napsány ke každému účastníkovi patřičné informace. Rozhovory k cílům účastníků na videozáznamu budou přepsány. Zmíněné postupy práce nám pomohou v daných podobách záznamů k jednoduššímu zpracování a následné analýze dat. Nejdříve tedy provedeme kvalitní popis a následně se pustíme do analýzy, v rámci níž budeme vytvářet trsy a hledat obecnější vzorce. Budeme se samozřejmě snažit respektovat zásady, které uvádí Miovský (2009) a tedy komplexnosti, důvěryhodnosti a též fakt, že neexistuje jedna jediná pravda.

6.4.1 Kvalitativní výzkum

Definovat a vymezit kvalitativní výzkum je nesnadné, najdeme mnoho pohledů a přístupů. Mnozí autoři dokonce považují požadavky na ujednacení terminologie a klasifikace za sterilní a překonané, přesto je nutno si uvědomit, že také v kvalitativním přístupu bychom měli dodržovat určitá pravidla. Kvalitativní přístup se snaží o popsání, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných nebo nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných jevů vnitřní i vnější reality. (Miovský, 2009) Hendl (2005) uvádí, že konstruktivismus je jedním z filozofických východisek tohoto přístupu a to právě proto, že realita je podle něj považována za místně, zcela specificky konstruovanou. Je tedy závislá na osobě/skupině osob, a to po formální i obsahové stránce. Svět je lidskou konstrukcí. Ve výzkumu jde o porozumění a rekonstrukci konstrukcí jedinců, kdy nejde o proces uzavřený, ale naopak neustále otevřený novým způsobům nazírání. Autor navíc upozorňuje na význam hermeneutiky a fenomenologie jako dalších důležitých filozofických zdrojů v kvalitativním přístupu.

Při kvalitativním výzkumu je vhodné držet se následujících kroků. Výzkumník vždy dbá na to, aby byl v centru jeho pozornosti subjekt – člověk, na kterého se vztahuje výzkumný cíl, úkol. Na úplném začátku výzkumu je důležitá přesná deskripce, přičemž předmět zkoumání není nikdy zcela ohraničen. Je nutné jej stále objasňovat použitím různých metod k interpretaci. Pro výzkum je preferováno přirozené prostředí a kontext. Nakonec lze přistoupit k zobecňování, které však musí být zdůvodněno a to velmi důsledně, krok za krokem. Když hovoříme na tomto místě a níže o teoretických aspektech výzkumu, pak zdůrazňujeme, že právě ty jsou pro nás východiskem pro praktický rámec. Je nezbytné vždy mít projekt výzkumu, který budeme realizovat, kdy začínáme mapováním situace, problému a vyhledáváním informačních zdrojů. Následně formulujeme cíle výzkumu a metodologii. Vhodné je také zmínit se o personálním zastoupení projektu a časovém rozvrhu. (Miovský, 2009)

Autoři v kvalitativním přístupu uvádějí kromě možnosti využití klasických metod, které známe již z kvantitativního přístupu mnoho jiných způsobů získání dat a práce s nimi. Pro naši praktickou část volíme jako hlavní informační zdroj dotazník, rozhovor, pozorování a tak je níže teoreticky stručně nastíníme. Více konkrétních informací najde čtenář v příloze textu (přiložené CD). Vedle toho využijeme v rámci práce s daty kromě standardních způsobů, jako jsou grafy a tabulky, například prvky metody vytváření trsů, vyhledávání, vyznačování vztahů a srovnávání. (podle Miovský, 2009)

6.4.2 Pozorování

Chráška (2008) hovoří o pozorování jako sledování jevů, které lze vnímat smysly, za účelem zjištění určitých dějů a chování osob. Přitom je nezbytné dát si pozor na subjektivní faktory, které mohou ovlivnit přesnost pozorování (haló efekt, logická chyba, předsudky, tradice, stereotypy a analogie, figura a pozadí, tendence k průměru, kontrast, aktuální psychický stav posuzovatele). Celkově pak můžeme hovořit o skrytém a otevřeném, zúčastněném a nezúčastněném, strukturovaném a nestrukturovaném pozorování, v umělé nebo přirozené situaci. (Hendl, 2005) Každý z jmenovaných způsobů sledování jevů má svá specifika, která se může čtenář dočíst v příslušné literatuře. Konkrétní způsoby sběru dat a práce s nimi uvádíme níže a v příloze textu.

6.4.3 Dotazník

Dotazník je písemná forma získávání dat, respektive odpovědí prostřednictvím kladení otázek, které jsou předem promyšlené a důmyslně seřazené. Jeho konstrukce vyžaduje jistá specifika, kterých bychom se měli držet. Požadavky k vyplnění dotazníku by měly být všem jasné, je preferována jednoznačná formulace položek s tendencí zjistit jen nezbytné údaje. Položky nesmějí být sugestivní a měli bychom se vyvarovat otázce proč. Zároveň dbáme na to, aby se nám otázky a odpovědi při zpracovávání dobře třídily a vyhodnocovaly, a tak by ani jejich řazení nemělo být náhodné – od obecného ke konkrétnímu. Položky v dotazníku dělíme podle různých kritérií, pokud budeme hovořit o požadované odpovědi, pak je můžeme dělit na uzavřené (strukturované) a otevřené (nestrukturované). (Chráška, 2008) Lze využívat obojího typu položek, přičemž ty otevřené obvykle slouží k vyjasnění interpretací získaných jinými typy dotazování nebo pozorování. (Hendl, 2005) Zmíněného bychom rádi využili rovněž v našem případě, budeme aplikovat jak položky uzavřené, tak otevřené. Nalézt je můžete v příloze práce (CD).

6.4.4 Rozhovor

Rozhovor patří k nejnáročnějším, ale velmi atraktivním způsobům, jak získat data pro výzkum. Proveden může být jak v podobě nestrukturované, kde nejsou určeny ani dílčí části interview; strukturované s pevně daným schématem; nebo polostrukturované, které je kombinací zmíněných. Polostrukturovaný rozhovor je kvůli svému pojetí většinou preferován nejvíce. (Mioviský, 2009) Hendl (2005) doplňuje, že v kvalitativním přístupu můžeme zmínit narativní rozhovor, v němž se určité významné struktury vyjeví mimo strukturované vedené interview. Podle Chrásky (2008) je založeno interview na verbální komunikaci, která závisí na schopnostech výzkumníka. Nezbytné je pak vytvoření vztahu mezi respondentem a odborníkem, jenž se nazývá raport. Všeobecně je také důležité, kde rozhovor probíhá a za jaké situace. Mělo by se začínat všeobecnými dotazy a pokračovat těmi náročnějšími, intimnějšími. Nedílnou součástí je rovněž přesný záznam.

6.5 Předpokládaný přínos bádání

Očekáváme celkové zhodnocení probíhajících kurzů počítačů v kontextu s psychologickými charakteristikami člověka s mentálním postižením, tedy kde je „strop“ jejich možností a čeho

jsou naopak schopni. Zde je potřeba vyhnout se generalizaci, půjde spíše o zhodnocení konkrétních případů než vytvoření všeobecně platnéhoustru k posuzování výuky počítačovým dovednostem dospělých s lehkým mentálním postižením. V každém případě bychom rádi přispěli praktickými zkušenostmi k rozvoji oblasti dalšího vzdělávání cílové skupiny právě v oblasti informačních a komunikačních technologií, samozřejmě s respektem k obsahu odpovídajícímu možnostem jedince. V žádném případě nechceme stavět „vzdušné zámky“ a vytvářet nereálnou představu. Právě naopak bychom rádi postihli tuto úzce zaměřenou oblast výuky počítačovým dovednostem tak, aby další odborníci z vědeckých kruhů i praxe mohli z textu čerpat při vytváření aktivit pro osoby s lehkým mentálním postižením dospělého věku.

6.6 Průběh šetření a předběžné vyhodnocení

Nejdříve se budeme zabývat vyhodnocováním jednotlivých oblastí zájmu, vzhledem k námi stanoveným sférám zkoumání v úvodu praktické části. Následně navážeme nastíněním účastníků celého projektu, kteří se podíleli na vlastní organizaci i uskutečnění kurzu počítače pro dospělé osoby s lehkým mentálním postižením.

6.6.1 Příběhy účastníků kurzu

Pro kvalitativní rozbor týkající se samotných účastníků kurzu a jejich edukace máme poměrně bohatý informační zdroj, a tedy: dotazníky od účastníků kurzu; rozhovory vztahující se k identifikaci cílů účastníků zaznamenané na videozáznamu; zúčastněné, nestrukturované pozorování z mé strany; nezúčastněné pozorování prostřednictvím rozhovorů s koordinátorem výuky, případně lektorem nebo dobrovolníkem a vytváření mapování výuky – záznam nepřímého pozorování práce jednotlivých účastníků na hodinách; rozhovory a dotazník od lektora výuky; nakonec také prezenční listinu a záznam vyučujícího. Materiály slouží současně projektu Umět a vědět více ke zhodnocení procesu edukace cílové skupiny a přínos projektu vůbec. V rámci něj byla také řešena otázka uveřejňování údajů a fotografií pro účely projektu, přičemž účastníci podepisovali příslušný formulář. V souvislosti s ochranou osobních údajů. Budeme proto dále hovořit o účastnících jen pod krycími hesly (Mi, Pa, Pe, Ma, J, R, La, Lu, T). Stejně tak si budeme počínat u ostatních členů týmu.

V následujících fázích textu se budeme snažit o kvalitní popis, čímž bychom se rádi vyhnuli pochybné interpretaci. Celou práci se pak bude prolínat obsahová analýza teoretického rámce, především pak vzhledem k účastníkům samotným i jejich dalšímu vzdělávání.

Než se dostaneme ke konkrétním příběhům účastníků kurzu, provedeme si vymezení práce s jednotlivými daty. Dotazníky, které byly účastníkům předkládány na závěr výuky, byly zpracovávány následovně:

a) Nejdříve jsme si vzali všechny dotazníky 1. i 2. skupiny a dali všechna data pro obě skupiny dohromady, tedy ke každé otázce dotazníku jsme si zapisovali počet odpovědí a procentuálně je vyhodnotili. V druhé fázi k ověření věrohodnosti procesu vyhodnocování jsme si vzali každého účastníka zvlášť a k němu vždy třídili jednotlivá data z konkrétních otázek dotazníků. Následně jsme obě skupiny dat, jak celkový počet odpovědí u dané otázky, tak součet jednotlivých čísel u účastníků, porovnávali. Bylo zřejmé, že by měly sedět, co do jednotlivých čísel. Případné zjištěné chyby jsme pak ověřovali a opravili. Poté jsme doplnili data a tabulky jednoduchými grafy.

b) Následně jsme dávali dohromady stejné otázky, šlo o dotazy týkající se toho, zda jedince kurz bavil a kde využije nové poznatky, případně zda vůbec. Ostatní položky byly nechány v podobě tabulek a z nich byly pak čerpány informace ke komentářům. Celkově lze hovořit,

že jsme pracovali s různými informačními trsy, které se prolínaly, přeskupovaly do skupin a podskupin podle témat, která jsme potřebovali. Využito bylo podobně jako u rozhovorů třízení do kategorií pomocí barevného označování.

c) Po výběru centrální kategorie, bylo třeba uvést ji do vztahu s ostatními. Stejně důležité jsou časové řady, zejména vzhledem ke sledování posunu jednotlivých účastníků.

Tyto tři fáze považujeme za klíčové nejen při práci s dotazníky.

Dotazníky byly sestaveny v souladu se zásadami pro tvorbu dotazníku jako nástroje získávání dat k výzkumu. Vzhledem k cílové skupině účastníků s mentálním postižením byly otázky formulovány jednoduchou větou. Byly zde umístěny odpovědi s výběrem odpovědí, stejně jako otevřené položky. Dotazníky byly vytvořeny ve zvětšeném fontu písma. Pro skupinu pracující s výukovými programy měly úvodní dotazníky místo odpovědí ano, ne a nevím obrázky s ilustračními výrazy ve tváři. Po změně dotazníků již nebyly obrázky umísťovány, protože se ukázalo, že nejsou nezbytně nutné. Vzhledem k velkému množství dat jsme se rozhodli umístit dotazníkové položky a jejich vyhodnocení spolu s ostatními soubory dat do příloh, kde je lze dohledat.

Mapování výuky bylo sestavováno do přehledných tabulek, přičemž je zde záznam pro každou hodinu. U každého účastníka je pak vepsána alespoň jedna nebo obě kategorie možností, tedy co se účastníkovi dařilo a co mu činilo potíže. Uvedeny jsou dále všeobecné postřehy a náplň konkrétního kurzu. Podobně je veden rovněž záznam vyučujícího s tím, že jde spíše o všeobecné postřehy k práci jedince. Navíc je zde zaznamenána prezence, což přispělo ke kontrole věrohodnosti mapování v tom, že bylo zpětně kontrolováno, zda je u účastníků záznam v dané datum a pokud chybí, má to svůj důvod, tedy absenci.

V neposlední řadě jsou pro nás důležité přepisy rozhovorů s účastníky k identifikaci osobních cílů. V rámci nich byly informace díky barevnému značení děleny do podskupin, což napomohlo vytvoření několika informačních kategorií. V příloze práce můžete vidět jak vlastní interview, tak jejich shrnutí v podobě komentářů.

Nezbytným zdrojem informací pro nás byly dva rozhovory s lektorem a dotazník na závěr výuky. První rozhovor byl aplikován po několika úvodních kurzech, aby byly získány informace k účastníkům a jejich úvodní aktivitě. Druhý již obsahoval tabulku k přesnějšímu zhodnocení účastníků s propracovanými kategoriemi týkající se různých úkonů práce na počítači nebo ve výukovém programu. Tyto položky byly vytvořeny díky proběhnutým kurzům a pravidelnému zhodnocování výuky organizačního týmu s lektorem a koordinátorem. Na stejném principu byl sestaven závěrečný dotazník, v němž nechybí tabulka úkonů s jejich hodnocením od vyučujícího (do jaké míry zvládl jedinec činnost sám, potřeboval podporu nebo ji spíše nezvládal). Vždy zde navíc byly otázky k samotnému lektorovi, jeho posouzení výuky i vlastní práce, a to nejen k účastníkům a jejich edukaci. V prvním interview jsou otázky s výběrem odpovědí, stejně jako ty polootevřené a otevřené. Druhý rozhovor a poslední dotazník je vytvořen formou otázek, většinou s možností otevřených odpovědí (mimo položku, na niž lze odpovědět pouze ano/ne). V rámci druhého rozhovoru a dotazníku je umístěna tabulka s předem stanovenými kategoriemi a škálou odpovědí v podobě číselné řady.

V závěrečných fázích kurzu jsme se snažili doplnit a ověřit získané informace rozhovorem s koordinátorkou výuky a přímým doplňujícím pozorováním mimo výuku. Zmíněné můžete rovněž nalézt i s komentářem v příloze.

Vedle zmíněného lze říct, že pro osobní účely a projekt vůbec byl veden jakýsi „deník výzkumníka“, záznam práce do projektu, změn, důležitých aktivit a událostí vztahujícím se k práci projektu. Tato data jsme nepřikládali zvlášť, protože pro výzkum nemají tak výrazný dopad, na druhou stranu lze konstatovat, že vlastní přímé pozorování a postřehy z výuky, které můžete vidět v rámci přílohy, mohou být považovány také jako součást deníku výzkumníka. Ostatní data mají spíše význam pro projekt a jeho organizaci, proto jsme je zvlášť nezařazovali do tak již obsáhlých příloh.

Veškeré výše jmenované materiály jsou přílohou textu, jsou patřičně okomentovány a seřazeny do přehledné formy (informační trsy, tabulky, grafy apod.). Dále v rámci následujících kapitol budeme podrobněji rozebírat výuku na úrovni samotných účastníků a v textu budeme odkazovat na příslušná data, která je možné nalézt v již zmíněné příloze. Domníváme se totiž, že takový postup bude nejvhodnější vzhledem k velkému množství dat, která by měla být patřičně zpracována a uspořádána do smysluplných celků, ale zároveň by měla být zachována jejich věrohodnost tím, že budou v rámci práce uveřejněna, doložena. Tímto bychom rádi umožnili laické i odborné veřejnosti nahlédnout do takových souborů dat, které jednotlivci umožní udělat si vlastní představu o dané problematice, protože bychom neradi ustrnuli u jediného absolutního úhlu pohledu, který budeme prezentovat v následujících hodnotících podkapitolách.

Ještě jednou se jen stručně a pro přehlednost zmiňme o způsobu práce, který byl využit k tomu, abychom se dostali k vyhodnocování nastřádaných dat. Data byla nejdříve přepisována z dotazníků, videí, formulářů atd., následně bylo využito tabulek, grafů, barevného označení. Když jsme si vytvořili graficky přehledné zpracování a informační skupiny dat, postoupili jsme ke komentářům. Nyní budeme pokračovat přeskupováním dat, vytvářením nových informačních trsů, využíváním komentářů k datům přílohy při vytváření hodnocení jednotlivých účastníků kurzu včetně organizačního týmu a výuky vůbec. Přípravná fáze při práci s daty je velmi důležitá. Bylo opravdu nezbytné věnovat se důkladně přípravě dat a komentářům bez hodnotící složky jako předstupně hodnocení. Předčasné hodnocení by totiž mohlo vést k chybám.

6.6.1.1 První skupina účastníků kurzu pracující s výukovým programem o. s. Petit

U každého z účastníků se zmíníme nejdříve stručně k nim samotným, jejich zájmům, prostředí, v němž žijí, případným zkušenostem s počítačem před začátkem kurzu. Zkrátka vsadíme konkrétního účastníky kurzu také do všeobecných vztahů než jen pouze oblasti týkající se práce na počítači, zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů.

Nejdříve jen pár slov k první skupině účastníků všeobecně. Méně početná skupina je podle lektora typická tím, že si její účastníci chtějí na výuce spíše hrát/bavit se. Po půl roce hovoří o tom, že jedinci chtějí „být“ u počítače bez ohledu na to, co se na něm dělá. U první skupiny pak na závěr kurzu zdůrazňuje, že došlo k výraznějším změnám v rozvoji dovedností a soustředění. La a T jsou podle něj samostatnější než před kurzem při plnění úkolů. U účastníka Lu se postupně zvyšuje míra soustředění. Setkávání v podobě lekce jednou za dva týdny je podle něj dostačující.

Aktuální je zde také práce s výukovým programem o. s. Petit, a tak se stručně zmíníme také o něm. Na začátku kurzu uvedl vyučující následující: „Některé obrázky jsou hodně schematické, bratr nejde poznat od sestry, ale to je asi účel. Nevýhodou je pomalost, má z několika možností kliknout na jednu, najede na ni, klikne, program nic nedělá, tak najede jinde. Jednomu účastníkovi, jak tak klikal, mnohokrát spadl systém. (Lépe by bylo, kdyby

to šlo rychleji.) Program má zvuk, který účastníky za správné provedení úkolu chválí nebo za špatné peskuje. Nevím, jestli je to vhodné.“ Po půl roce práce s programem oceňuje jeho užitečnost, provedení a zábavnost, ale opět upozorňuje na některé problémy: „úkoly jsou pomalé, Lu najede myši, ale ono se to tam hned neobjeví, až tak za dvě minuty a on už je někde pryč.“ Rovněž by bylo vhodné, kdyby byla k dispozici větší zásoba úkolů, protože se při delší práci na počítači, opakují. Otázkou je, zda to není účel a opakované úlohy neslouží k tréninku paměti. Na závěr vedle upozornění na již zmíněné jmenuje muž pozitiva výukového programu: „výběr a různé varianty úkolů, zaměření na postřeh, paměť, logiku, vyjadřování, rozvoj jazykových a počítařských dovedností, hry.“

Výukový program měl tedy své nedostatky, ale také přednosti, účastníci se mnohému naučili a dosáhli jistého viditelného pokroku. (viz komentář k dotazníku s lektorem: „účastníci pak v rámci práce s programem mají jisté činnosti a úkoly, které jim jdou lépe a jiné hůře. La je dobrý v úkolech na doplňování obrázků a skládání slov, náročné jsou pro něj úkony s časovým limitem. Lu a T jsou úspěšní při doplňování obrázků do skupin, doplňování prvního písmene slov.“) Můžeme shrnout, že pro první skupinu účastníků byl počítač především aktivizačním prvkem směřujícím ke zdokonalování vnímání, paměti, myšlení, pozornosti, představivosti, komunikace, trivia apod.

Dále se stručně zmiňme o zajímavých postřezích týkajících se práce celé skupiny během roku. Z dotazníkového šetření vyplynula nejen řada individuálních dat (níže hodnocení jednotlivých účastníků), ale také fakta společná. V první fázi kurzu jedinci preferovali plnění úkolů výukového programu, poté hry a nakonec vyhledávání na internetu. Preference účastníků se během roku změnila, v pořadí internet, hry a nakonec úkoly. Jedinci se pak domnívají, že nabytých vědomostí využijí v organizaci, kde využívají sociálních služeb, nebo doma. Celkově lze také zhodnotit, že dotazníky byly kromě nástroje k získávání dat jedním ze způsobů, jak jedince aktivizovat, přimět k ohlednutí se za lekci a procvičit si tak paměť i schopnost posoudit sebe i výuku.

Účastník 1

Účastník La rád poslouchá hudbu, rádio a hraje stolní hry, většinou „s mamkou“. Doma má počítač i internet. Na počítači hrává hry, především karty. Jedinec žije v přirozeném prostředí rodiny. Co se týká typických vlastností osoby, můžeme si všimnout rozváznosti a váhavosti v reakcích, a to jak během záznamu interview ohledně cílů, tak u ostatních dokumentů přílohy. Cíl práce na počítači se nám kryje se zájmem účastníka. Jedinec hovoří o hudbě jako oblasti svého zájmu, nejraději by se věnoval na výuce vyhledávání hudby, rádií, popřípadě počasí, zpráv aj. na internetu.

Nyní se vyjádříme k tomu, jak byl hodnocen La v rámci mapování výuky a záznamu vyučujícího včetně rozhovorů a dotazníku (podrobnější informace najdete v příloze práce). Tímto se dostaneme skrze posouzení jeho schopností, případně jejich zlepšení během kurzu, také k zhodnocení splnění/nesplnění jeho cíle. Nakonec rozebereme výpověď dotazníků vyplňovaných účastníkem.

Adaptace na nové prostředí a lidi nebyla u účastníka La zjištěna jako problémová. Jedinec neprojevoval výrazné výkyvy ve výkonu, i když pracoval s různými asistenty lektora.

V oblasti zlepšení schopnosti práce s počítačem můžeme vidět následující. U La je důležitá automatizace úkonů, jednoznačně můžeme vidět nerozhodnost, ale na druhou stranu výdrž, co se týká koncentrace pozornosti na úkol. Již v úvodních dvou měsících kurzu můžeme vidět

poměrně úspěšné zvládnutí úkolů výukového programu. V listopadu a prosinci 2010 si podle slov lektora i koordinátora výuky (mapování výuky) zautomatizoval použití klávesových šipek. V novém roce, lednu a únoru 2011 lze vyčíst zajímavé srovnání v rámci pozorování vyučujícího a postřehů účastníků mapování výuky. Mapování výuky zachycuje obtížnost úkolů na čtení a počty, potíže s úkoly na skládání objektů na obrazovce počítače, pokud jde o počet 4 a více. U spojování číslic se však vyjadřuje spíše pozitivně. Lektor doplňuje, že se jedinci dařilo spojování číslic od 1 do 20. Pro březen a duben 2011 můžeme vidět u lektora již zmíněnou výpověď. Mapování výuky však vypovídá o tom, že se jedinci dařily počty do 10, ale nad tento rámec to bylo obtížné. Problém pak nebyl ani tak s říkáním čísel, ale spíše najít je na obrazovce počítače. Během posledních čtyř měsíců byl La úspěšný při doplňování prvního písmene/písmen do slov, sestavování slov, skládání vět. Jak upozorňuje lektor, jedinec pracoval nejen ve výukovém programu, ale vytvářel vlastní výtvary také v programu malování a ukládal obrázky z internetu na flash disk. Podle koordinátora výuky však bylo ukládání na disk pro jedince náročné. Celkově lze však říct, že byl La v souladu s výpověďmi schopen se zlepšovat, pokud se pracovalo na automatizaci úkonů. Zároveň se zdokonalovala jeho schopnost se rozhodovat. Lze tedy konstatovat, že se schopnost práce s výukovým programem, což bylo hlavní náplní této skupiny, u účastníka La zlepšovala. Nejschopnější byl v úkolech na barvy, doplňování obrázků, slov (vycházíme mimo jiné také z tabulek vyplněných vyučujícím – viz příloha). V oblasti her programu se potvrdilo v rámci tabulek z lektorových výpovědí i mapování výuky, že se jedinci dařilo poměrně úspěšně hrát pexeso. Tento fakt se nám spojuje s informací, která zazněla v úvodním rozhovoru o cílech, kde se hovoří o jeho zájmech – hraní pexesa a jiných stolních her. Na druhém místě jedinci šly také hry na postřeh. Ze škály v tabulkách přílohy (rozhovor a dotazník s lektorem) vyšlo najevo, že byl ve skupině účastníků ohodnocen nejlépe. Úkoly v programu zvládal s podporou, po tréninku téměř bez pomoci nebo některé i zcela bez pomoci.

Cíl, který byl stanoven v rámci úvodního interview v našem shrnutí nezazněl – vyhledávání hudby, rádií, popřípadě zpráv, počasí na internetu. Vyhledávání na internetu na výuce proběhlo, nebylo však upřesněno v jakém rozsahu, máme pouze informace o vyhledávání obrázků na webu. Mohli bychom tak kriticky říct, že jedincův cíl nebyl splněn. Pokud se však podíváme na jeho zcela pozitivní odezvu na výuku v rámci dotazníků, pak nelze s určitostí tento fakt potvrdit z hlediska jeho spokojenosti s kurzem. Jedinec navíc udělal zjevně veliký pokrok. Pozornost a soustředění byly u La velmi dobré. Také možnost tréninku čtení, psaní a počtů se ukázala jako užitečná, protože jsme mohli v mnohém zaznamenat zlepšování, především po automatizaci daného úkonu.

Z dotazníků předkládaných účastníkům během výuky je vidět, že se účastníkovi La výuka bezvýhradně líbila. Celkově je výpovědní hodnota dotazníků velkým přínosem pro evaluaci projektu jako takového. Zpětná vazba je pro nás jako organizátory projektu opravdu důležitá. Otázka zhodnocení sebe, tedy zda se La podle svého mínění na lekci něco nového naučil, je zastoupena většinou kladných odpovědí, v jednom případě se však La domnívá, že mu výuka nic nového nepřinesla. Můžeme konstatovat, že jedinec se hodnotil především pozitivně, co do získaných vědomostí. Schopnost pozitivního sebehodnocení je doplněna rovněž o domněnku, že se La v jedné z lekcí nic nového nenaučil. Můžeme se tak domnívat, že La hodnotil své výkony poměrně realisticky situaci, když zvolil také negativní odpověď – to je však jen domněnka. Tak jako tak je tato otázka hodně subjektivní a odráží jeho vlastní pocitovou složku ze sebe samotného a výuky vůbec.

Do otevřené kolonky, co se naučil konkrétně na dané lekci, vždy vepisoval podle aktuální náplně hodiny něco jiného (vyřazování obrázků, „bumbác“). Později byla otázka

k sebehodnocení formulována pouze v pokynu – napiš, co jsi dnes dělal na počítači. Zde jsme si mohli ověřit ve srovnání se záznamy vyučujícího a mapováním výuky pravdivost údajů. Například 20. 4. 2011 uvedl La, že se věnoval: „skládání slov (písmenka), ukládání obrázků na flešku.“ V mapování výuky a záznamu vyučujícího najdeme potvrzení dat v podobě „skládání slov“ jako jedné z činností ve výukovém programu. Dále 8. 6. 2011 La píše: „Psal jsem slova, doplňoval písmenka.“ V mapování výuky a záznamu vyučujícího najdeme spíše doplňující informace ke zmíněnému, a tedy, že jedinec pracoval s flash diskem, ukládáním, hledáním obrázků atd.

Ve zhodnocení způsobu vyplňování dotazníků účastníkem v příloze lze vidět, že La vyplňoval položky s podporou, vzhledem k potížím se psaním a čtením, byla potřebná pomoc asistenta nebo vyučujícího, především pak u otevřených odpovědí. Jak můžeme vidět účastník je schopen s podporou zhodnotit, co v dané lekci dělal. Kategorie, co jedinec dělal a co se naučil, jsou účastníkem chápány podle odpovědí (viz příloha) podobně, proto jsme také prve upustili od otázky – co se naučil a nahradili ji jen pokynem, aby vyjmenoval, co na výuce dělal. Je pravděpodobné, že si jedinec vzpomene na to, co si nejvíce zapamatoval, procvičil nebo jej zaujalo. Otázka skutečného zachování učeného je již další věc. Vzhledem k potížím s pamětí, je pravděpodobné, že skutečné naučení se něčemu je zde chápáno spíše symbolicky a slouží nám hlavně k posouzení, zda jedinec dokáže zhodnotit sebe v rámci dané činnosti – co vůbec dělal. V tomto pojetí je schopnost sebezposouzení podle vyplněných dotazníků spíše stejná, častost ochoty vyplnit otevřenou odpověď se příliš nemění, stejně jako obsah vyplněných položek.

La byl však schopen s podporou zhodnotit danou výuku a své činnosti. Potvrdil, že nabytých poznatků využije také mimo výuku, a to konkrétně v organizaci, do níž dochází a v menšinovém zastoupení také doma. Co se týká práce na počítači, La konstatuje, že jej zcela ve stejném poměru bavila práce s výukovým programem, hrami a internetem.

Pokud shrneme výše zmíněné, lze říct, že se La na kurzu zdokonalil díky automatizaci mnohých úkonů při práci s výukovým programem. Na nové podmínky se adaptoval úspěšně. Potíže mu činilo rozhodování se, ale co, do chybovosti v úkolech, byl velmi úspěšný. Schopnost sebezposouzení se s časem spíše neměnila, ke zhodnocení svých činností na výuce potřeboval podporu. Otázka splnění individuálního cíle je obestřena nejasnostmi, spíše lze říct, že nebyl zcela splněn, neboť k němu chyběly v rámci dat příslušné informace.

Účastník 2

T ve svém volném čase rád tráví čas na počítači, hraje hry a „zkouší“ pracovat také na internetu. Co se týká prostředí, kde jedinec žije, z dat se dozvídáme, že účastník T a Lu jsou bratři. Společně pak jezdívají každý rok do Prahy, aby projeli metrem všechny stanice. Především Lu shledává v metru skutečné zalíbení. V mluveném projevu, ze záznamu návštěvy úřadu práce a souboru dat od vyučujícího můžeme vidět, že je T ve svém chování velmi aktivní, výřečný a otevřený. Více je zřejmé v následujícím výňatku z nestrukturovaného pozorování: Po vystřídání se u manuálu se postoupilo k poslednímu pracovníkovi obstarávajícímu rekvalifikaci. Opět byl aktivní T, nyní řekl, že by chtěl dělat automechaniku (už to nebyl číšník). Pracovník mu začal vysvětlovat, že by chodil jakoby do školy. T reagoval vyjmenováváním, co by vše dělal jako automechanik – „olej vyměnit, motor, elektriku...“... Pracovník vysvětloval, že nejen práci si zde na úřadě mohou jedinci najít, ale také zaměstnavatel dává na úřad požadavky na zaměstnance. Zapojil se zase T a jmenoval souvislosti k povolání automechanika: „automechanik...svíčky, zapojit ty dráty“. Ze začátku nepochopil, co se po něm chce. Po vysvětlování a podpoře pracovníka řekl, že by dal zaměstnanci 10 000. (Na začátku k číšníkovi na otázku pracovníka, kolik by chtěl mít, řekl,

že 8000.) Velmi zajímavá je zde otázka orientace v hodnotách peněz, která sice nesouvisí s kurzem, ale s životem jako takovým, proto nám přišlo důležité tento zajímavý postřeh u účastníka zmínit.

V rámci úvodního rozhovoru o cílech má T poměrně jasné vyhraněný cíl – naučit se vyhledávat na internetu fotky aut, vlaků, závodů, stahovat a ukládat si je. Rovněž je zmíněna touha po práci s flash diskem.

Nyní se vyjádříme podobně jako u La k tomu, jak byl hodnocen T v rámci mapování výuky a záznamu vyučujícího včetně rozhovorů a dotazníku (podrobnější informace najdete v příloze práce). Posoudíme tak jeho schopnosti, případně jejich zlepšení a zhodnotíme splnění/nesplnění jeho cíle. Nakonec se vrátíme k dotazníkům vyplňovaným samotným účastníkem.

T je v prvních dvou měsících výuky velmi aktivní, projde velké množství úkolů, ale udělá mnoho chyb. Jak dodává lektor ve svých záznamech, je potřeba vedení asistentem, aby se nad úkoly více zamyslel. Později můžeme v příloze vidět neshodující se výpovědi koordinátora výuky s lektorovými záznamy o absenci jedince za další dva měsíce (říjen, listopad), nás však bude zajímat především výpovědní hodnota za dané období. Zde se můžeme opřít o slovo vyučujícího. Podle něj T zdárně plnil úkoly bez hlasového komentáře programu. Také koordinátorka výuky se zmiňuje (mapování výuky ze dne 26. 1. 2011) o tom, že se možná účastníkovi komentář počítačového programu líbí, když odpoví chybně: „dá i více krát špatnou volbu, nepoučí se...možná účastník chce slyšet, jak mu program říká komentáře k chybné volbě.“ Na jedinci pak lze vidět radost a smích ze zvukové odezvy počítače. V dalších dvou měsících jedinec plní některé druhy úkolů lépe, jiné hůře, podle koordinátorky jde spíše o způsob volby pokus – omyl. Tento problém je vidět především při plnění nových úkolů. Zajímavým postřehem lektora, který tvrdí, že úkoly na doplňování obrázků symbolizujících věci nebo osoby se jedinci daří, složitější je pro něj zobrazení činností. Koordinátor dodává, že je rovněž úspěšný při vyhledávání obrázků (především fotografií vlaků) na internetu a jejich ukládání. U této činnosti je podle ní soustředěnější než při práci s výukovým programem. Očividně zde hraje velkou roli motivace k činnosti, která dovoluje lepší výkon.

V navazujících jednotkách kurzu (duben, březen) jsou aktuální úkoly na skládání slov. Nezbytná je automatizace daného úkonu pro jeho úspěšné plnění. Lektor tvrdí, že je jedinec méně roztržitý nebo zná lépe písmena po procvičení než dříve. Slovo nebo použil záměrně, aby se vyhnul subjektivnímu hodnocení. Koordinátorka dodává, že T je úspěšnější ve skládání slov z písmen spíše než v doplňování prvního písmene slova. Obtíže mu dělají slova ze souhlásek (hrb, krb). Problematické je pak psaní na „klávesnici“ v rámci výukového programu, kdy se klávesnice zobrazuje na obrazovce a má se na ni klikat myší. Daleko jednodušší je pro T psaní na běžné klávesnici s navedením asistenta (vlevo, vpravo).

V posledních dvou měsících kurzu se pokračuje s prací s flash diskem – ukládání obrázků z webu. T se zajímal o to, kdy ukládáním flash disk zaplní, což je spojeno s problematikou představivosti. Je potřeba dát si pozor na příliš abstraktní pojmy při vysvětlování úkonů práce na počítači. Při plnění úkolů na doplňování slov do vět a sestavování vět, stejně jako při psaní slov do vyhledávače přišla na řadu práce s klávesnicí. Jako efektivní se jeví vytvoření papírové opory psaného. Koordinátorka se vedle lektorem umíněné „papírové opory“ zmiňuje, že dalším způsobem práce s jedincem je nadiktovat mu psané.

Ze zmíněného je zjevné, že jedinci činilo potíže poznat zobrazení činností. Věci a osoby byl schopen identifikovat lépe. Obtížné bylo také představit si místo na flash disku a ovládat myš. O něco méně náročné je pro něj psaní na klávesnici, které však vyžaduje podporu buď v podobě diktování, nebo tištěné opory psaného textu. Především v první polovině kurzu jsme mohli zaznamenat náhodnou volbu odpovědi v rámci úkolů výukového programu. Je zde potřebná korekce asistenta lektora a jeho podpora, aby se T více zamyslel nad volbou správné odpovědi. Pokud jde o vyhledávání obrázků na webu a jejich ukládání, pak je jedinec poměrně úspěšný. Když je k činnosti účastník motivován, pak jde vše lépe. V rozhovoru však lektor dodává, že je na konci kurzu T samostatnější.

Co se týká speciálního programu, pak je T nejúspěšnější v úkolech na barvy a doplňování obrázků, dále také ve výukových hrách (tabulky z rozhovoru a dotazníku od lektora). Po půlroční práci s jedinci vyučující tvrdí, že T zvládá většinu činností s minimální podporou po jejich tréninku nebo s podporou. Na konci kurzu uvedl, že T zvládá některé činnosti bez pomoci (úkoly na barvy, obrázky, oblasti běžného života, hry na postřeh), naopak jiné zvládá s podporou (doplnit první písmeno slova, úkoly na čísla, paměť, hry na písmena). Některé pak spíše nebo zcela nezvládá (úkoly spojené s počítáním, hry na počty, napsat slovo, hry na logiku).

Z činností, které T na výuce provozoval, je zjevné, že jeho stanovený cíl byl splněn – vyhledával na webu obrázky a učil se je ukládat, pracoval také s flash diskem. Otázka adaptace jedince na nové prostředí a podmínky se nejevila z nastřádaných dat jako problematická. Dokonce jsme mohli vidět v rámci postřehů z návštěvy úřadu práce, že byl jedinec v neznámém prostředí velmi bezprostřední a aktivně komunikoval. Také v pozorování z 8. 6. 2011 jsme mohli zpozorovat, že T nereagoval rozrušením na asistenta, který se objevil na výuce po delší době. Jeho schopnost adaptace na nové prostředí se zdá být poměrně vysoká.

V rámci dotazníků vyplňovaných účastníkem T můžeme vyčíst, že se jedinci výuka líbila. Zcela vyčerpávající pozitivní odezva nás vede k otázce: Proč u účastníka T jsou pouze kladné odpovědi? Je možné, že se nadhodnocuje nebo to vypovídá naopak o optimistickém ladění osobnosti? Proč se naopak u ostatních dvou účastníků objevují také negativní odpovědi a u něj nikoliv. T uvádí jako preferované oblasti především hry a vyhledávání obrázků aut a vlaků na webu. Vedle toho muž uvádí, že se na každé výuce, na níž vyplnil dotazník, naučil něco nového. Mohli bychom se domnívat, že se zde projevuje nadšení jedince, jeho aktivnost. Za nejvíce zábavné považuje T z činností prováděných na výuce (práce s výukovým programem, hry, hledání obrázků na webu, aj.) vyhledávání obrázků na internetu.

Ohledně využitelnosti poznatků z kurzu mimo výuku, T tvrdí, že to, co se zde naučil, využije především doma. Velmi zajímavý je dotazník (25. 5. 2011), v němž účastník uvádí, že navštívil v rámci výuky knihovnu a vyhledával si zde obrázky na internetu. Právě spojení činností s praktickým životem je velmi důležité.

Co se týká schopnosti sebehodnocení, pak můžeme sledovat a porovnávat v dotaznících výpovědi účastníka, lektora a mapování výuky. Dne 8. 6. 2011 T uvádí, že hledal obrázky a pracoval s výukovým programem (úkoly na skládání částí těla, doplňování obrázků na téma kuchyň). Lektor potvrzuje činnost v rámci dané lekce, když tvrdí, že účastník „s chutí hledal obrázky na internetu, které si ukládal na flash disk“, mapování výuky uvádí následující: „šlo mu ukládání obrázků na flash disk přes pravé tlačítko.“ Je zjevné, že je jedinec schopen

posoudit prováděnou činnost. K sebezposouzení však potřebuje podporu, vyplňování dotazníků probíhalo u otevřených odpovědí většinou s pomocí asistenta nebo lektora.

V samotných dotaznících jsme nezaznamenali, že by jedinci činilo větší potíže odpovídat na otázku, co se mu na výuce líbilo, co se naučil a na později přeformulované tyto dvě položky do podoby pokynu, aby vypsali, co danou lekci dělali. Četnost odpovědí se nezměnila, ačkoliv jsme předpokládali, že bude jinak formulovaný pokyn pro jedince jednodušší. Jeho ochota odpovídat se celkově nezvýšila, a tak nelze ani usuzovat na zlepšení schopnosti posoudit výuku a svou aktivitu v rámci ní.

Zajímavé jsou mnohdy odlišné výpovědi všech tří stran, 6. 10. 2010 tvrdí T, že se v rámci lekce naučil „věty“. Jeho výpověď může být potvrzena lektorovým zápisem obsahu hodiny: pracuje se s programem o. s. Petit, Altíkovými úkoly na procvičení paměti, postřehu a rozvíjení vyjadřování. Právě poslední oblast se vztahuje k tomu, co uvedl T v dotazníku. Koordinátor dodává, že jedinec udrží pozornost nejvíce ze skupiny, lektor naopak tvrdí, že je účastník „zbrklý, odpovědi označuje myší, často bez přemýšlení“, nezbytná je asistence dobrovolníka, který jej nutí k zamyšlení. Je tedy zjevné, že úhel pohledu na věc může být velmi individuální a to nejen v kvalitativních výzkumech. Vždy se nám skýtá možná „vícepohledovost“ a snaha neabsolutizovat zjištěné.

Závěrem lze říct, že s adaptací na nové prostředí, podmínky, lidi neměl T problém. Jeho schopnost posoudit sebe sama mohla vzhledem k výše zmíněným otázkám směřovat k nadhodnocování (Proč u účastníka T jsou pouze kladné odpovědi? Je možné, že se nadhodnocuje nebo to vypovídá naopak o optimistickém ladění osobnosti?). Zde si můžeme také všimnout jeho jednání na úřadu práce a podle toho sami zhodnotit situaci. Individuální cíl jedince byl splněn, T se seznámil s vyhledáváním obrázků vlaků a aut na webu a jejich ukládáním na flash disk. Jeho schopnost práce s výukovým programem byla na začátku poznamenána velkou chybovostí a rychlostí práce, která sice do jisté míry přetrvávala po celou dobu. Z mapování výuky a záznamů vyučujícího však vyplývá, že došlo k posunu, snad také menší chybovosti a skvělé schopnosti pracovat s vyhledáváním a ukládáním předmětů svého zájmu. Klíčovými slovy účastníka T jsou aktivita a zvědavost, motivace, chuť do práce, na stranu druhou tendence k unáhleným volbám a chybovosti. Lektor také uvádí, že si mnohdy nechtěl T udělat ani přestávku, jak byl nadšen do práce, což je potřeba ocenit. Problematické je psaní na klávesnici bez podpory nebo tištěné opory. Vystupuje zde také otázka abstraktního myšlení (nepředstavitelnost místa na flash disku), která je při práci na počítači velmi složitá. Jako velmi důležité se zde jeví spojení s praktickým životem (návštěva knihovny).

Účastník 3

Lu je bratrem T, a tak již nebudeme opakovat, co bylo zmíněno výše. Účastníkovou největší zálibou je „metro“ – jednou za rok projede s rodinou a bratrem všechny stanice metra v Praze. Další zálibou je hudba (Svěrák). V rámci rozhovoru o cílech jsme mohli vidět velmi silnou neverbální složku (z polohy na pohovce, kdy se opírá, se předkloní dopředu; usmívá se, dívá před sebe, pak nahoru; ticho; hladí si vlasy rukama a dívá se do kamery; předkloní se; vrtí se na místě, opět se dívá dolů; zvedne se a odchází ze záběru; mimo záběr; chodí sem a tam). Během interview jedinec nejdříve jen těžce vydrží sedět na místě, na otázky od určitého okamžiku většinou neodpovídá nebo zaznívá „nevím“. Později se zvedá a chodí po místnosti, kde se video natáčí, mezitím občas reaguje. Jedna oblast zájmu, která byla přímo pojmenována, je metro a odpověď, že jedince na něm zajímá „všechno“.

Otázka obtíží s udržení pozornosti vystupuje do popředí již na začátku výuky, stejně jako v rozhovorech a dotazníku s vyučujícím, jeho záznamů, mapování výuky a pozorování. Na začátku výuky (první dva měsíce) navíc jedinci dělá problémy adaptace na nové prostředí. Schopnost přizpůsobení se je u něj problematická také ke konci kurzu, kdy reaguje horší spoluprací a výkony na asistenta, který nebyl na výuce déle přítomen (viz postřehy z výuky 8. 6. 2011). Časové údaje, co se týká udržení pozornosti, se liší v rámci výpovědí koordinátorky výuky a lektora. Koordinátorka tvrdí, že jedinec na začátku (listopad prosinec) udrží pozornost při plnění úkolů jen 5-10 minut, lektor uvádí 45 minut, 15 minut uvedl pro předchozí dva měsíce (září, říjen). Koordinátorka vidí posun později (leden, únor), když vypovídá, že jedinec s menšími přestávkami vydrží u počítače až hodinu, a to díky novým lékům. Můžeme tedy vidět, že posouzení je velmi individuální, každopádně je potřeba, aby si Lu dělal pravidelné přestávky při práci na počítači (většinou se prochází po místnosti). V závěrečném rozhovoru lektor zhodnotil, že se míra soustředění jedince zlepšuje. Lu reaguje pozitivně na práci s internetem, vyhledávání obrázků a informací a jeho ochota spolupracovat je rovněž větší než dříve.

Co se týká jeho výkonů na výuce, tak v první etapě kurzu lektor zaznamenal obtíže při práci s myší, účastníka však dokázaly zaujmout obrázky metra na internetu. V listopadu a prosinci lektor uvádí, že se Lu daří v rámci výukového programu řadit obrázky podle velikosti a spojovat číslce do deseti. Koordinátorka vidí v tomto období jako velký pokrok v zájmu o vyhledávání metra na webu. V polovině kurzu (leden, únor) podle mapování výuky Lu používá funkci šipek na klávesnici počítače spíše náhodně, lektor doplňuje, že se mu však daří úkoly na skládání slov z písmen a čtení. Rovněž je velmi zajímavé, že účastník je na internetu podle mapy schopen z paměti říct jednotlivé názvy zastávek metra v Praze. V březnu a dubnu se shoduje mapování výuky i záznam vyučujícího, že se jedinci dařily úkoly na doplňování prvního písmene slov. Stále není snadné použití šipek. V závěrečných dvou měsících kurzu je muž úspěšný v úkolech na skládání vět ze slov. V rámci jedné jednotky pracuje dlouho a úspěšně, jindy však vydrží být u počítače krátce, ale úkoly plní také dobře. Je tedy vidět, že pozornost je závislá na momentální situaci. Velkým přínosem byly nové léky, které jedinci velmi pomohly.

Z výše zmíněného je zjevné, že Lu byl veden k práci ve výukovém programu, ale také ke sféře svého zájmu – metru. Ačkoliv měl potíže s pozorností, je v rámci mapování výuky i záznamu vyučujícího vidět, že se zdokonaluje v jednotlivých úkonech práce v programu. Na začátku výuky, když ještě neměl nové léky, byla velkou oporou pracovnice, kterou znal z organizace, kde dochází. Ta mu pomohla s adaptací na nové prostředí, ale také s prací na počítači. V doplňujícím rozhovoru s koordinátorkou výuky zazněla otázka, zda není pro Lu počítač příliš náročný a nepředstavitelný a zda by nebylo vhodnější věnovat se něčemu, co může jedinec laicky řečeno „ohmatat“ a tím lépe pochopit účel činnosti. Tato myšlenka jistě stojí za zvážení, již v úvodním rozhovoru o cílech jsme si mohli povšimnout nepříliš výrazného zájmu jedince. Na druhou stranu se Lu seznámil s počítačem alespoň v nějaké formě, a tak pro něj není tento technický výdobytek doby již velkou neznámou. Také si můžeme všimnout v záznamech vyučujícího a mapování výuky, že v mnohých oblastech se jedinec krok po kroku zdokonaloval, nejdříve u počítače téměř vůbec nevydržel, postupem času si tréninkem procvičoval vnímání, myšlení, paměť a také problematickou pozornost. Celkově však můžeme říct, že jeho výkony kolísaly v závislosti na situaci, v jedné lekci byl úspěšnější, v další nikoliv, mnohdy se takto jeho schopnost práce s počítačem spíše náhodně střídala. (Mapování výuky: 1. 12. 2010 – zlepšení v soustředění díky přítomnosti pracovnice, kterou zná, zvládal úkoly výukového programu; 15. 12. 2010 – rychleji klikám než přemýšlím, chybovost ve cvičeních; záznam vyučujícího: 26. 1. 2011 – některé úkoly splnil

dobře, ale většinou jen chaoticky klikal myší; 23. 2. 2011 – dnes soustředěnější než jindy, dobře četl a skládal slova z písmen).

Účastníkovi se převážně kurzy líbily, jednou zvolil také negativní odpověď, a tedy, že se mu jednou výuky nelíbila. U některých dotazníků jím vyplněných byly mnohdy zatrženy všechny možnosti odpovědí, a tak nebylo možné rozeznat, která je ta zvolená. Jedinec podobně chaoticky někdy zatrhl odpovědi jako při práci na počítači, kdy mnohdy bezmyšlenkovitě klikal myší nebo na klávesnici. V úvodním rozhovoru o cílech zazněla zajímavá skutečnost: „...takže abys nemusel být doma, tak jsi radši tady nebo jak to je?...Aj doma...Co doma? Proč sem chodíš? Baví tě to?...Jo....No a co tě na tom baví? Všechno.....Zkus říct, co tě na tom baví....Nevím.“ Zde můžeme pozorovat, že jedinec nevypovídá jednoznačně pozitivně na výuku jako takovou, je sice nutné brát také v úvahu, že v danou chvíli již měl problémy udržet pozornost (chodil po místnosti), ale zároveň je potřeba také zvážit jeho motivaci k činnosti.

Z tabulek rozhovoru a dotazníku vyučujícího můžeme vidět, že Lu byl nejúspěšnější podobně jako T a La v úkolech na barvy a oblasti běžného života (lidské tělo, místnosti – v kuchyni, v koupelně apod.). V oblasti her je vidět velká variabilita, problematické jsou hry na logiku a počty, téměř bez pomoci pak zvládá hry na postřeh. Celkově má vyučující prvního půl roku pocit, že jedinec zvládá většinu úkonů s podporou a některé po zafixování téměř bez pomoci. Na konci kurzu je jeho pohled kritičtější, kdy lektor připouští, že mnohé činnosti Lu nezvládá a mnohdy také ani nerozumí, k čemu úkon slouží.

Lu však dokáže v dotaznících s podporou (v rozhovoru asistent vyplňuje za jedince otevřenou odpověď podle jeho volby). Otázka, co se jedinci líbilo, je zodpovězena jednoslovně: „lítač balony, metro, hra, doplňování.“ Lu také tvrdí, že se ve většině lekcí naučil něco nového, ale v jedné z nich nikoliv. Můžeme si všimnout, že zaznívá preferované metro (prohlížení obrázků na internetu). Zajímavá je odpověď: „jezdit metrem“ na otázku, ke zhodnocení, co se jedinec naučil. Na hodině si mnohdy vyhledával na internetu obrázky metra a jeho tras. Lu zná jednotlivé zastávky metra v Praze nazpaměť, přemýšlel snad o mapě, zastávkách, o tom, že se díky tomu, že si je procházel na obrázku, naučil „jezdit metrem“? Nedokázal pojmenovat vyhledávání této sféry svého zájmu na internetu? Je těžké zodpovědět tyto domněnky. Pro nás není důležitá odpověď na ně, co do obsahu. Klíčové zůstává, že právě kvůli takové odpovědi by mohl být člověk s mentálním postižením stigmatizován a to třeba jen díky tomu, že je špatně okolím pochopen. Bohužel si musíme připustit, že v běžném životě se tak mnohdy skutečně děje.

Lu se dále domnívá, že pravděpodobnost, že využije poznatků z kurzu je nejistá. Se stejným počtem odpovědí se setkáváme s kladnou a váhavou odezvou (nevím). Pokud zvolil kladnou odpověď, pak tvrdí, že nové znalosti uplatní ve volném čase, „všude“ nebo v organizaci, kterou navštěvuje. Zajímavá zde byla odpověď „nemám čas“, která mohla upozornit na jedincovu potřebu vyslovit názor na dotazník, výuku, svou situaci apod. Z činností prováděných na počítači jej nejvíce baví hraní her a vyhledávání obrázků na internetu.

Pro srovnání údajů z dotazníku a ucelenější posouzení, zda je jedinec schopen posoudit sám sebe nahlédneme do údajů lektora, mapování výuky a dotazníků účastníka (příloha). 26. 1. 2011 Lu tvrdí, že se naučil „metra, hry“; což se shoduje z výpovědí ostatních záznamů, tedy že jedinec pracoval s hrami a vyhledáváním obrázků a mapy metra. Naopak ovšem podle výpovědi lektora a koordinátora výuky nelze říct, že když jedinec na počítači hrál hry a prohlížel si obrázky, že se dané aktivity doslova naučil. Oba se totiž přiklání spíše k tomu,

že se těmto úkonům jedinec sice věnoval, ale měl mnohé obtíže (klikání myší, použití šipek na klávesnici počítače), ale rovněž dělal také pokroky (soustředěnější pozornost). Z pohledu sebeposouzení však konstatujeme, že je jedinec s podporou, v podobě rozhovoru s asistentem podobně jako jeho spoluúčastníci, schopen říct, co na lekci dělal. Dotaz tak vnímá v podobě – co se naučil na lekci, jako podobný pokynu – napiš, co jsi na výuce dělal (viz změněný dotazník). Z tohoto důvodu jsme také během šetření u účastníků dotazníky zjednodušili do pouhého pokynu. Posouzení toho, co skutečně z hodiny umím, je pro člověka s mentálním postižením v mnohém složité.

Nakonec lze říct, že se schopnosti účastníka na výuce zlepšovaly v závislosti na tom, zda byl schopen se v danou lekci na činnost soustředit či nikoliv. Kromě zmíněného se objevují problémy s adaptací na nové prostředí, podmínky, lidi. Schopnost přizpůsobení se se zlepšuje s časem, ale pokud je narušena něčím neočekávaným (návštěva asistenta po delší časové odmlce), pak je vidět zhoršení a tím také menší schopnost se koncentrovat. Důležité je střídání činností a především prostor pro dostatečný počet přestávek. Individuální cíl – vyhledávání obrázků metra na internetu je splněn. Jedinec však potřebuje velkou míru podpory jak při práci, ale také při vyplňování dotazníků, u nichž se náhodná volba odpovědi objevuje na začátku kurzu, ale také na konci, nemění se s časem.

Doporučení dalšího rozvoje účastníků po skončení kurzu

V rozhovoru s koordinátorkou výuky je navrženo doporučení směřované ke každému z účastníků, v čem by se měl konkrétně zdokonalovat v rámci práce na počítači. Shrňme si nyní data přílohy. T projevila vedle výukového programu velký zájem o obrázky na internetu, a tak by bylo přínosné, kdyby trénoval psaní klíčových slov do internetového vyhledávače. U La byla výrazněji zastoupena aktivita ve výukovém programu, který však nemá účastník doma a tak je trénink dovedností možný v organizaci, kterou běžně navštěvuje. Pro Lu je další aktivita možná ještě složitější otázkou. Účel některých činností na počítači totiž podle slov lektora i koordinátory výuky je pro něj nejspíš obtížně pochopitelný, co do smyslu činnosti.

6.6.1.2 Druhá skupina účastníků kurzu učící se základům práce s počítačem

Podobně jako u předchozí skupiny se vyjádříme nejdříve k jednotlivým účastníkům, jejich zájmům, prostředí, ve kterém žijí, případným zkušenostem s počítačem před začátkem kurzu. Vsadíme účastníky kurzu do všeobecných vztahů, nepůjde nám jen o oblasti týkající se práce na počítači, zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů.

Pro začátek jen pár slov k početnější skupině. Vyučující na počátku kurzu oceňuje nadšení jedinců do činnosti, jejich ukázněnost v hodinách (více rozhovory a dotazník s vyučujícím). Ono nadšení bychom mohli odečítat rovněž z dotazníkového šetření – položka k posouzení, zda čte jedinec lépe z obrazovky počítače, papíru nebo z počítače i psaného textu stejně. Nikdo neodpověděl pouze psaný text, většinou volili obrazovku počítače. Lze zde odečítat jejich nadšení do práce na počítači nebo se účastníkům skutečně čte lépe z obrazovky? Vzhledem k obtížím se zrakovým vnímáním a orientací na obrazovce počítače (viz níže u jednotlivých osob) bychom mohli říct, že je zmíněné potvrzením jejich nadšení do činnosti, jak tvrdí lektor.

Na začátku pak spatřuje muž v rozhovorech a dotazníku (příloha) jako nejproblematictější motorickou práci s myší a klávesnicí, která se postupně zlepšuje, u některých více, u jiných méně. V polovině kurzu vidí vyučující jako nejobtížnější oblast paměti. Pozitivem je ovšem fakt, že nyní účastníci vědí, k čemu počítač slouží a co na něm mohou dělat. Na závěr hovoří

muž o to, že osobám kurz přinesl následující: „vyšší samostatnost a větší přehled o tom, jaké jsou možnosti využití počítače, co všechno se na něm dá dělat, a co může poskytnout internet“.

Časová dotace kurzu u druhé skupiny je na začátku podle lektora nedostatečná. Pokud by však probíhala výuky častěji, není si jist, zda by jedince tolik bavila a nepřipadali si jako ve škole. Po půl roce navrhuje model setkávání v podobě půlroční práce, ale častěji. Celkově by tedy změnil frekvenci setkávání z podoby co čtrnáct dní na docházení jednou týdně, s čímž můžeme souhlasit. Na stranu druhou je potřeba vždy počítat s tím, že nové dovednosti by měl dospělý jedinec trénovat také mimo výuku, být v životě aktivním prvkem, nejen pasivním příjemcem dalšího vzdělávání. Je potřeba počítat s jistou rezervou a pomyslným „stropem“ možností jedince s lehkým mentálním postižením a nemyslet si, že s ním uděláme „odborníky.“

Nakonec jen pár postřehů ke skupině vycházejících z dotazníkového šetření. Vyplňování dotazníků bylo pro první i druhou skupinu poměrně náročným úkolem, především pokud se jednalo o otevřené položky, které většina účastníků vyplňovala s podporou. Jsme si vědomi také jejich edukačního poslání. Otázka, co se jedinci na lekci líbilo/nelíbilo a co se případně naučil, kde vědomostí využiji, zasahuje do sféry posouzení sebe i vnějšího okolí. Položka s pokynem, aby osoba napsala, co na výuce dělala, svým posláním slouží k tréninku paměti. Zde můžeme tedy vidět, že dotazník zjišťoval nejen data, ale měl jedince aktivizovat. Podobně jako menší skupina, také účastníci druhého uskupení se domnívají, že využijí nabytých vědomostí v domácím prostředí nebo organizaci, kam pravidelně docházejí, v menšinovém zastoupení se domnívají, že také jinde je možné využít nových vědomostí. Kde, to jsme se bohužel nedozvěděli, protože nebyla položka nikde doplněna.

Účastník 1

Mi má zkušenost s počítačem ještě před nástupem do kurzu, občas si vyhledává potřebné informace v organizaci, do níž dochází. Podle jeho slov má sice otec doma počítač, ale Mi na něm nepracuje, využívá jej spíše ve zmíněné organizaci. Sám pak přiznává, že je tak zaneprázdněn jinými aktivitami, že by neměl čas trávit mnoho času před počítačem. Jedinec má mnoho volnočasových aktivit, navštěvuje akce kulturní agentury, občas zavítá do čajovny nebo bistra. Rovněž má rád turistiku a ježdění na tábory. O kulturním programu se nechává dokonce informovat na svůj e-mail. V rámci identifikace cílů vyplynulo z rozhovoru, že by se v první řadě chtěl Mi naučit počítač zapínat a vypínat. Chtěl by být také schopnější při vyhledávání informací, které jej zajímají na internetu a vyzkoušet si práci s fotoaparátem.

Zajímavý je postřeh z návštěvy úřadu práce: „Účastník Mi si nebyl jistý a nechtěl ani po mnohých vyzváních říct, co by rád dělal, a tak si nenechal z manuálu vytisknout žádnou nabídku. (Ani v zasedací místnosti nechtěl sdělit nic. Až před úřadem, než se rozloučil, sdělil kolegyni, která účastníky zná z dřívější praxe, že nevěděl, že je to jen jako, že to není doopravdy. Ona mu začala vysvětlovat, že to bylo jen jako, a že nemusel říkat práci podle svých možností, ale vymyslet si to podle fantazie. Také na výuce si je Mi velmi nejistý.).“ Pro účastníka je typické již v úvodním rozhovoru, stejně jako v mapování výuky, záznamech vyučujícího, záznamu návštěvy úřadu práce, že si je mnohdy velmi nejistý svým počínáním. Co je však potřeba ocenit, že si řekl pro sebe i své kolegy z kurzu o to, že potřebuje – psanou podporu jednotlivých kroků pro práci s počítačem: „pro mě je možná jednodušší, když to mám napsané, je to pro mě jednodušší, když si to někde napíšu.“ Dále také dodává, že je to nejen pro něj, ale také pro ostatní. Lektor výuky vytvářel postupy práce i s názornými

obrázky. Pracovalo se také individuálně podle potřeb každého jedince na nejrůznějších tištěných oporách.

Během prvních dvou měsíců kurzu dělá většinu účastníků problém práce s myší, především pak dvojklik. Jedinec se za dané období naučil zapnout sám počítač. V listopadu a prosinci se shodují záznamy vyučujícího a mapování výuky, že ačkoliv má muž potíže při práci s myší, je velmi schopný v psaní. Do internetového vyhledávače napíše sám klíčové slovo. Naopak má problém vyslovit, co by chtěl hledat, podle slov koordinátorky výuky si jen těžko dovede přestavit, co vše lze na internetu hledat a jak jednotlivé „věci“ mohou na webu vůbec „být“, což je typické pro mentální postižení. Jedinec si je při práci stále nejistý sám sebou, pokud je však zapomenuté zopakováno, Mi se rozpomíná a je schopen s podporou pracovat. Důležité je pobízení (viz také postřehy z výuky v příloze). V polovině kurzu lektor poznamenává, že přetrvává problematická práce s myší a orientace na obrazovce, ale práce na klávesnici je naopak úspěšná. Dokonce má Mi již založený e-mail (rozhovor o cílech, mapování výuky). V dalším období (březen, duben) se pracuje s fotoaparátem a fotografiemi. Pro Mi se zdá být problematické najít objekt v hledáčku a zmáčknout spoušť fotoaparátu. Jak vypovídá pozorování s 2. 2. 2010, jedinec má tendenci k nejistotě při práci: „něco jsem pokazil.“ Tento fakt se prolíná celým kurzem. Například v posledních dvou měsících výuky je Mi schopen s minimální podporou napsat a odeslat e-mail, ale není si jistý tím, co by měl napsat do předmětu zprávy. Podle koordinátorky se orientuje poměrně dobře na webových stránkách seznamu, ale problémy mu dělá orientace v odkazech seřazených podle abecedy.

Velkým pokrokem je schopnost Mi pracovat samostatně s tištěným návodem s postupy, na co by měl klinout, aby se dostal k požadovanému odkazu na internetu. Účastník trénoval danou činnost, když si nebyl jistý, zopakoval postup s koordinátorkou, až si jej osvojil a byl si jistější. Je zde vidět, že jedinec je schopen díky tištěným nebo psaným oporám najít, co hledá.

V rámci dotazníků předkládaných účastníkům jsme mohli u Mi pozorovat, že je schopen uzavřené i otevřené položky vyplnit sám, dokonce byly odpovědi pravopisně většinou správně, což potvrzuje výpovědi lektora (rozhovor, záznamy vyučujícího). Je také jednoznačně schopen posoudit sám sebe, co na dané lekci dělal nebo co se naučil. Z šetření jasně vyplynulo, že jedinec využije nabytých dovedností, počítač pak bude mít k dispozici v rámci organizace, do níž dochází, což se shoduje také s tím, že doma jej nevyužívá, protože má mnoho jiných aktivit. Také kvůli nim se chtěl naučit pracovat na počítači/internetu. V oblasti zhodnocení svých schopností Mi tvrdí, že pracuje raději s klávesnicí než s myší, čte se mu lépe z obrazovky počítače než tištěného materiálu a nejvíce se mu daří práce s obrázky a vytváření složek. Jak již bylo zmíněno výše, při práci na klávesnici byl účastník skutečně úspěšný, a tak lze jeho sebesposouzení považovat za relevantní. Podobně je tomu u schopnosti vytvářet složky a pracovat s obrázky (viz například mapování výuky: 18. 5. 2011 – zvládal více méně samostatně kopírovat a vkládat, vyjmout a vložit složku, přes pravé tlačítko, 10. 11. 2010 – vytvářel úspěšně v programu malování z tvarů kamion). Sporná je otázka, zda jedinec čte skutečně lépe z obrazovky počítače než z papíru, lektor tvrdí ve svých záznamech, že měl Mi ze začátku (listopad, prosinec) problémy s orientací na obrazovce počítače. Otázkou je, co se zdá samotnému účastníkovi lepší – čtení z tištěného textu nebo z počítače? Celkově však lze říct, že schopnost posoudit sám sebe je vcelku úspěšná, není zde nadhodnocování se, spíše převládá podhodnocování se díky nejistotě. Jedinec si je do jisté míry vědom, které činnosti jsou pro něj jednodušší.

Jen pro srovnání a doložení výše zmíněného: lektor v záznamech tvrdí, že dne 8. 12. 2010 se pracovalo mimo jiné v textovém editoru a jedinec byl úspěšný v pravopise. Mi uvádí v dotazníku: „Procvičoval jsem psaní tučným písmem a podtržení.“

Z rozhovoru a dotazníku s vyučujícím navíc vyplynulo (viz tabulky v příloze), že Mi zvládá bez pomoci práci na klávesnici a v textovém editoru, naopak práci s myší spíše nezvládá. Podporu pak potřebuje při orientaci v počítači, na ploše obrazovky, otevírání položek, práci s fotografiemi a fotoaparátem, flash diskem. Zajímavý je posun lektorova vnímání toho, co jedinec zvládá v rámci rozhovoru po půl roce trvání kurzu a dotazníku na jeho konci. V mnohých činnostech byl vyučující na konci kritičtější – zapnutí a přihlášení se do počítače, stejně jako jeho vypnutí, elektronickou poštu zvládá účastník podle něj po půl roce práce s menší podporou a po automatizaci úkonu mu jde aktivita ještě lépe. Na konci výuky však vyučující tvrdí, že Mi potřebuje výraznější podporu při přihlášení se, vypnutí počítače, práci s e-mailem. Jeho vnímání může být poznamenáno subjektivním pocitem z výuky jako takové, aktuálním stavem nebo také nesplněnými očekáváními. U jedince s mentálním postižením nelze očekávat za tak krátkou dobu posun srovnatelný s intaktní populací.

Nyní shrňme naše zjištění. Účastník Mi podle výpovědí uvedených v příloze naplnil svůj cíl – naučit se vyhledávat si informace na webu a případně se seznámit s fotoaparátem. (Pro příklad uvedeme výběr výpovědi účastníka, co dělal na dané lekci z dotazníků z 13. 4. 2011: „vyhledávání pořadů ČT1, NOVA, PRIMA, vytváření a mazání složek,“ a z 30. 3. 2011: „rozbalovali jsme fotky, tiskli jsme fotky, vytisknul jsem si program *název kulturní agentury*.“) Jeho schopnosti pracovat s počítačem se s časem zlepšovaly. Naučil se zapnout, vypnout počítač, vyhledávat na internetu předměty svého zájmu (kulturní program, televize aj.). Některé oblasti (například práce s myší) byly stále obtížné. Situaci také znesnadňovala nejistota, přesto jsme mohli vidět, že je účastník skutečně úspěšný v psaní na klávesnici, textovém editoru, tvorbě e-mailu. Celkově konstatujeme, že se jedinec během kurzu zdokonaloval a dělal pokroky. Opomenout bychom neměli jeho poměrně dobrou schopnost posoudit, co se naučil a co mu jde nejlépe, přestože nejistota je jeho výrazným rysem osobnosti. Co se týká otázky adaptace na nové prostředí, spatřujeme, že Mi je schopen pohybovat se také v cizím prostředí bez doprovodu (viz příloha – postřehy mimo výuku), na stranu druhou při návštěvě úřadu práce jsme mohli zaznamenat opět jistou nejistotu v počinání, která by mohla poznamenávat schopnost přizpůsobení se, to je však samozřejmě na subjektivním zvážení.

Účastnice 2

Účastnice kurzu Pa nejraději odpočívá, občas chodí na procházky nebo jezdí na kole. Vedle volného času pomáhá doma také s žehlením. Co se týká dosavadních zkušeností s počítačem, můžeme v rozhovoru o cílech (viz příloha) vidět, že Pa využívá skype ke kontaktu se svou kamarádkou. Co se týká přirozeného prostředí, v němž jedinec žije, pak nemůžeme opomenout následující – když se chce na něčem Pa domluvit se svou kamarádkou (účastnicí R), jak sama tvrdí: „se domluvím s její mamkou.“ V rámci rozhovoru s R můžeme vidět úzké vztahy rodičů a jejich potomka, podobně tomu nejspíš je také u účastnice Pa (viz postřehy mimo výuku v rámci přílohy).

Cesta k pojmenování cíle je vedena skrze nabízené možnosti práce na počítači. Nakonec lze říct, že by se Pa chtěla naučit pracovat s elektronickou poštou, fotografiemi, včetně fotografování. Účastnice však odpovídá mnohdy pouze jednoslovným souhlasem, nepojmenovává zcela sama žádnou oblast zájmu jako úplně primární. Otázkou je, do jaké míry by mohl být odpočinek jako volnočasová aktivita jedním z nepřímých cílů?

Nejdříve si shrňme, jak se vyvíjela schopnost pracovat na počítači u účastnice Pa. V prvních dvou měsících se objevily problémy s motorikou, především pak s dvojklikem myši, který účastnice dotrénovala doma. Všimněme si, jak je důležitá domácí práce. Další vzdělávání není založeno jen na pořádaných edukačních aktivitách, ale spočívá na vlastní aktivitě dospělého člověka. Ze začátku se objevily potíže s přihlašovaním do počítače a orientací v něm. Pa je naopak úspěšná při scrollování webové stránky. (Zmíněné informace, viz také ty uvedené níže, můžete najít v příloze – mapování výuky a záznamech vyučujícího.) V další etapě (listopad, prosinec) se Pa podařilo docvičit psaní hesla a přihlašování do počítače. Po docvičení této dovednosti se postupně vynořují další problematické oblasti jako například psaní. Je potřeba diktovat účastnici požadovaná slova po písmenech, především při vyhledávání na internetu, na druhou stranu Pa oproti některým jiným účastníkům většinou ví, co by chtěla na webu hledat (hudbu, obrázky šatů). Koordinátorka výuky (viz mapování výuky) rozvíjí u Pa nové postupy práce – pro psaní dopisu našla na webu předlohu, podle níž jej za podpory účastnice byla schopná vytvořit. Asi v polovině kurzu dále žena upozorňuje, že převládají potíže se psaním v textovém editoru, vyhledávání písmen na klávesnici, čímž potřebuje Pa podporu při zakládání e-mailu. Oproti práci na klávesnici se orientuje o něco lépe na obrazovce počítače. Lektor (záznam vyučujícího) doplňuje, že při práci s fotografiemi měla Pa problémy s ořezáváním, celkem úspěšně však vyhledávala na internetových stránkách jízdní řády. U fotografií jen poznamenáme postřeh z vlastního přímého pozorování z 2. 2. 2011 (viz příloha), které potvrzuje zmíněné a doplňuje údaj o faktu, že účastnici bavilo otáčení obrázku, které dělala neustále dokola. U mentálního postižení lze předpokládat, že vnímání téhož zobrazení z různých stran bylo odlišné, tedy že se obrázek jevil pokaždé jako zcela jiný. Možná právě proto tato činnost ženu tak bavila. V březnu a dubnu si podle slov vyučujícího počínala dobře při fotografování a vyhledávání objektu v hledáčku. S tištěnou předlohou je pak schopna lépe pracovat s klávesnicí. V mapování výuky najdeme postřehy k otázce motivace, kdy je Pa schopna vyššího výkonu, pokud ji něco skutečně zaujme (vyhledávání informací o otevírací době a ceně krytého bazénu). Ačkoliv je mnohdy problematické si pamatovat naučené, opakováním se pamětní stopy opět obnovují. V posledních dvou měsících kurzu (květen, červen) se shoduje lektor i koordinátorka výuky, že je Pa schopna vcelku úspěšně psát na počítači s tištěnou předlohou, podle toho se také dále pracuje.

Můžeme vidět, že ačkoliv některé oblasti u jedince vystupovaly jako problematické – psaní na klávesnici, uchování paměťových stop, práce s fotografiemi, mnohemu se byla schopna Pa naučit a své schopnosti zdokonalit – práce s myši, psaní s předlohou. Její dovednosti se tedy s časem zlepšovaly, ačkoliv domácí práce a trénink byly rozhodující.

Nyní se ještě vraťme k tabulkám z rozhovoru a dotazníku s lektorem (viz příloha). Jak bylo řečeno u Mi, data v polovině kurzu a na jeho konci se liší. Budeme si všímat především shody informací, které vyučující poskytnul po půl roce a na konci výuky. Ze zmíněného vyplývá, že Pa bez pomoci zvládá zapnout počítač, ovládat myš a spustit program, internet, textový editor atd. Tabulky potvrzují, že k práci na klávesnici, s e-mailem, textovým editorem, práci s fotografiemi potřebuje větší podporu.

U větší skupiny účastníků všeobecně nebyla zaznamenána problematická odezva na neznámé prostředí, a tím také adaptace na nové podmínky a lidi nebyla hodnocena jako problematická. Ani u Pa jsme nepozorovali žádná výrazná negativa v této otázce. Jak dodává lektor, účastníci jsou ukáznění a na hodiny se těší (viz rozhovory a dotazník s vyučujícím v příloze). V rámci rozhovoru s účastnicí jsme však mohli pozorovat nevýraznou slovní odezvu, která může a nemusí vypovídat o schopnosti adaptace na něco méně běžného, nového, neznámého, čímž

je kamera. Citujme přílohu: „Pa většinou odpovídá pouze jedním slovem a někdy ani to ne. Většinou jde o následující odezvy, které se opakují: Hm, jo, no. Jedinec mnohá témata přijímá sugestivně za své, ale ne vždy odpovídá jen souhlasem, zaznívá také nevím.“ Zde se spíše dostáváme k problematice sugestivity jedince a jeho schopnosti zhodnotit sám sebe bez toho aniž by pasivně přijal, co mu druhý člověk předložil. Tímto se tedy dostáváme k vyhodnocení dotazníků účastnice Pa.

Na začátku jsme se u ženy setkala se sporadickým vyplňováním otevřených položek – co se jí líbilo na výuce, co se naučila. Pokyn, aby napsala, co na lekci dělala, pro ni byl jednodušší. Vidíme, že zhodnocení sebe v rámci nějaké činnosti bylo pro ni poměrně problematické. Přesto nebylo zcela nerelevantní, pokud se zastavíme u položek, kde Pa zhodnotila, které z vybraných činností jí jdou nejlépe, zjistíme, že její sebehodnocení není až tak nereálné vzhledem k výše zmíněnému (mapování výuky, záznamy a data od vyučujícího). Pa uvedla, že pracuje raději s myší než s klávesnicí, což odpovídá realitě, že práci s myší ovládá lépe než psaní na klávesnici. Její domněnka, že čte lépe z obrazovky počítače než s papíru je již problematičtější. V tabulce přílohy (dotazník, rozhovor s lektorem) můžeme vidět orientaci na ploše počítače jako náročnější, vyžadující podporu. Realitě odpovídající je také její výpověď, že se jí daří nejlépe zapnout, vypnout počítač, stahovat a ukládat obrázky z webu. Pa je také podle lektora schopna zapnout počítač sama. Práce s obrázky je u účastnice záležitostí motivace a tím je také zvýšena její výkonnost v dané oblasti, což jsme zmínili výše.

Účastnice dále v dotaznících tvrdí, že se jí výuka vždy líbila. Na každé lekci, kdy vyplnila dotazník, se prý naučila něco nového. Poznatky pak využije doma, což je pravděpodobné také vzhledem k tomu, že již před kurzem měla zkušenost s komunikací přes skype a byla schopna v domácím prostředí docvičit mnohé úkony. Při vyplňování dotazníků však byla schopna sama doplnit pouze uzavřené odpovědi, u otevřených potřebovala podporu asistenta. V úvodním rozhovoru o cílech si můžeme povšimnout, že Pa není příliš výřečná, podobně je tomu také v rámci dotazníků. Menší počet odpovědí oproti ostatním účastníkům může být také vypovídající vzhledem k osobnostním rysům jedince, ochotě odpovídat nebo faktu, že jedinec neví, co by na otázky/položky řekl apod. Zde se nabízí celá řada subjektivních vysvětlení, jde nám však především o kvalitu, a tak bylo na místě je zmínit.

Pokud shrneme zjištěné, pak lze říct, že Pa je schopna posoudit sebe sama, tato schopnost není ani tak závislá na čase jako spíše na způsobu, jak se jí ptáme na to, co nás zajímá. Její dovednost pracovat s počítačem a internetem se zlepšují, v některých oblastech méně, jinde více, přičemž mnohdy záleží na použitých podpůrných opatřeních (psaná opora). Cíl pracovat s fotkami a elektronickou poštou je splněn. Otázka, zda by mohl být také odpočinek jedním z cílů účastnice, zůstává nezodpovězena. Pokud bychom jej však brali jako cíl, pak by se jen těžko zodpovídal bez jejího posouzení.

Účastník 3

Ačkoliv jsme se v rozhovoru o cílech nedozvěděli nic o prostředí, v němž jedinec žije, víme z něj mnoho o jeho zájmech a motivaci k docházení na kurz (viz příloha). Pe ve svém volném čase rád jezdí na kole, hraje hry na počítači. Na počítači je schopen mnoho dalšího – vyhledat si dopravní spoj, komunikovat přes skype, icq, (nyní také přes facebook), má svou e-mailovou schránku. Jeho individuální cíl byl pojmenován v pojmech zdokonalení práce s elektronickou poštou, dopisování si, práce s fotografiemi.

Podle výpovědi lektora a koordinátora výuky lze vypovědět celou řadu informací o účastníkovi a zhodnotit jej (viz příloha – mapování výuky a záznam vyučujícího, rozhovory s lektorem a dotazník určený lektorovi, doplňující rozhovor s koordinátorem, postřehy mimo výuku aj.). Jak můžete vidět, bylo použito více způsobů jak získat data, byly aplikovány různé metody k ověření a doplnění zjištěného. Pe je schopen na počítači hned na začátku kurzu pracovat samostatně podle pokynů lektora bez výraznější podpory asistenta. Orientuje se v počítači, je schopen pracovat s internetem, stahovat na webu fotografie. V dalším období (listopad, prosinec) podporoval R při činnostech, stejně tak v rámci další výuky, spolu úspěšně stahovali obrázky z webu a vkládali je do textu. V polovině kurzu podle slov lektora jde při práci s fotografiemi dále než ostatní účastníci, pokouší se o jejich úpravu. Vidíme, že je práce pro Pe individualizována spíše opačným směrem než u ostatních účastníků, je potřeba jej dále rozvíjet a nechat mu prostor k objevování nových oblastí práce s počítačem a internetem. Jedinec stejně jako jeho kolegové pracuje s e-mailovou poštou běžným způsobem. Vedle toho se však učí další úkony. Záznamy vyučujícího potvrzují, že se naučil za období března a dubna posílat přílohy e-mailem a pracovat se zazipovanými soubory. Na konci kurzu se podílí na tvorbě cestopisu (psaní textu s fotografiemi v textovém editoru), který je součástí projektového časopisu (viz dotazník s lektorem). V jedné z lekcí posledního období podporoval účastníci J při práci na počítači. Kromě cestopisu píše další text na téma Já a moje zájmy (mapování výuky).

V polovině kurzu vyučující vypovídá (viz tabulky v rozhovoru a dotazníku s lektorem v rámci přílohy), že Pe je schopen samostatně zapnout, vypnout počítač, přihlásit se, psát na klávesnici, ovládat myš, tvořit v programu malování atd. Ještě v polovině kurzu však Pe potřeboval menší podporu, aby si zautomatizoval práci s e-mailovou poštou a fotografiemi. Na konci kurzu je v těchto sférách samostatný.

Z přímého pozorování v příloze (2. 2. 2011) je zjevné, že Pe byl velkou oporou účastníci R. Spolu byli schopni pracovat oba celkem bez pomoci asistenta. Ačkoliv bychom mohli namítnout, že Pe není povinen plnit funkci asistenta. Na stranu druhou můžeme na zmíněné nahlížet jako na možnost, jak si může Pe zopakovat, co již zná, když podporuje R a zároveň se tak mohou upevňovat vztahy mezi účastníky a dále se rozvíjet jinak než v organizaci, do níž účastníci docházejí.

Dotazníky vyplněné účastníkem Pe můžeme zhodnotit následovně (viz příloha). Pe vypovídá, že se mu výuka vždy líbila a ve většině případů se naučil něco nového. V jedné z položek si však není zcela jist, zda si z hodiny odnesl znalost, což je reálné vzhledem k tomu, že Pe neměl jakékoliv obtíže při práci na počítači a pokud na lekci nedělal nic, co by neznal, mohla mu přijít daná hodina jako nepřínosná. Je si však zcela jist, že nových poznatků využije také mimo kurz a to doma. V rámci zhodnocení úkonů prý pracuje rád s myší i klávesnicí a rovněž se domnívá, že mu jde stejně dobře čtení z papíru jako s obrazovky počítače. Zde lze vidět reálné sebehodnocení vzhledem k jeho výkonům.

Jen pro příklad porovnejme údaje tří zdrojů. 24. 11. 2010 v dotazníku Pe píše, že se naučil „hledat na internetu.“ Koordinátorka v mapování výuky uvádí, že Pe má výborný postřeh, věnoval se hledání nadmořské výšky na webu v souvislosti se sněhem, sám pak dochází k tomu, že od určité nadmořské výšky je sníh na horách. Lektor dodává, že byl Pe „velmi samostatný, při vyhledávání využil své zájmy.“ Zde vidíme, jak se nám tato data propojují. Stejně je tomu také u ostatních účastníků, bylo by však kontraproduktivní postihnout každý detail, účelem je vybrat kvalitativně zajímavé informace. Z této poslední zmíněné lze vidět, že je Pe velmi schopný a nemá tak velké obtíže v oblasti myšlení a paměti. Při práci

na počítači byl ze skupiny nejschopnější. Domníváme se, že by možná zvládl s podporou také běžný počítačový kurz.

Celkově lze shrnout, že Pe dosáhl cíle, který si vytyčil, zdokonalil se v činnostech práce na počítači. S adaptací neměl výrazné problémy, právě naopak byl schopen již od začátku úspěšně pracovat s počítačem. Projevil dobrou paměť, myšlení, vnímání. Byl velkou oporou ostatním účastníkům.

Účastník 4

Nejdříve se opět zmíníme všeobecně o účastníkovi, jeho zálibách, dosavadních zkušenostech s výpočetní technikou, poté přejdeme k vyhodnocování dat týkajících se počítačového kurzu. Je nutno upozornit, že nejde jen o pospojování informací do podoby jakési „skládanky“, pracujeme s různými metodami, které aplikujeme u téhož člověka, porovnáváme výpovědi více zdrojů (účastníků, lektora, asistentů, naše vlastní postřehy). Všechny podrobné informace a okomentovaná, seřazená data naleznete v příloze práce.

Ma podle svých slov rád odpočívá, dívá se na televizi, poslouchá rádio, zajímá se o zprávy a sport. Počítač doma nemá, a tak se dále nezmiňuje o svých zkušenostech s počítačem. Ty jsou před kurzem, jak se domníváme, spíše minimální. Možnost využít počítače se naskýtá v organizaci, kam denně s ostatními účastníky dochází. Jak Ma uvádí, někdy jezdívá na chalupu a v souvislosti s tímto by pro něj bylo užitečné naučit se vyhledávat jízdní řády na internetu. Právě tato oblast zaznívá jako jeden z individuálních cílů. Především by se však chtěl naučit pracovat s fotografiemi a fotografovat. V rámci interview je zjevná bohatá neverbální komunikace, která se však nejeví negativně, jako nepřírozená, spíše naopak. Z rozhovoru s lektorem vyznívá, že má účastník „klidnou“ povahu, což působí pozitivně také na jeho činnost v kurzu i jeho postavení v kolektivu.

Podle mapování výuky i záznamu vyučujícího v prvních dvou měsících kurzu má účastník potíže s používáním myši, především s dvojklikem, což je vyřešeno použitím pravého tlačítka a volbou příslušné položky, například pokynu otevřít, na který se nemusí klikat dvakrát. Koordinátorka výuky (mapování výuky) doplňuje, že již na začátku výuky účastník udržel pozornost a je poměrně úspěšný při psaní na klávesnici, i když dělá gramatické chyby. Neřekne si však o pomoc, pokud ji potřebuje a má potíže s představitelstvem některých funkcí komponent počítače – je obtížné pochopit, že myš nefunguje, pokud není na podložce. V měsíci listopadu a prosinci žena dodává, že se začalo účastníkovi plést pravé a levé tlačítko myši, naopak pochopil funkci mezerníku na klávesnici. V textovém editoru byl schopen napsat jednoduchou větu, tvořit v programu malování a hledat úspěšně na internetových stránkách. Oproti koordinátorky výuky lektor za dané období tvrdí, že jedinci jde práce s myší lépe. V polovině kurzu poslal Ma svůj první e-mail a vcelku samostatně hledal na webu jízdní řády. Mapování výuky dodává, že měl mnohdy obtíže s kliknutím na položky na obrazovce počítače, internetu, e-mailu. Pokud si muž postup práce procvičil, byl schopen jej úspěšně zvládnout. Při práci s fotografiemi jsme však pozorovali v rámci neverbální komunikace jedince, že mnohdy nechápal účel aktivity, úprav fotografií na počítači. V březnu a dubnu koordinátorka (mapování výuky) uvádí, že je u Ma velmi důležité pracovat s tištěnou oporou. Jedinec je schopen jednotlivé kroky na „papíře“ přenést do reality a na počítači je správně provést. Konkrétně byl takto úspěšný při práci se složkami, při jejich kopírování. Důležité je „rozkrokování“ činnosti a názornost. V rámci fotografování má Ma obtíže se stisknutím spouště fotoaparátu, což bychom mohli spojit jako paralelu obtížného dvojkliku na počítači. Zde vystupuje do popředí jemná motorika. Asistenti na výuce upozorovali, že si jedinec neřekne slovně o pomoc, většinou jen pohledem. Je však úspěšný při práci s e-mailem, zprávu

napiše s minimální pomocí, také na internetových stránkách se orientuje v odkazech, nadpisech poměrně dobře a sám si je rozklikne (mapování výuky v příloze).

Rozhovory a dotazník s vyučujícím potvrzují výše zmíněné, hovoří také o tom, že Ma nemá doma počítač. Tato skutečnost je spíše nevýhodou vzhledem k jeho úspěšnosti práce s ním ve smyslu schopnosti pracovat s tištěnými oporami, zautomatizovat si úkony atp. Tabulky v rozhovoru a dotazníku s lektorem (viz příloha) uvádějí, že v polovině kurzu byl Ma schopen bez pomoci zapnout počítač, k většině úkonů však potřebuje podporu. Na konci kurzu je vyučující kritičtější a tvrdí, že je účastník s menší podporou, po automatizaci úkonu snad také sám, schopen zapnout a vypnout počítač, pracovat s klávesnicí, v textovém editoru a programu malování, orientovat se v počítači, otevřít položku, dokument, odkaz na webu, pracovat s fotoaparátem. K dalším činnostem však potřebuje jednoznačně podporu (přihlásit se do počítače, orientace na počítači, práce s myší, s flash diskem, e-mailová pošta). Není zde však žádná činnost, kterou by Ma zcela nezvládal. Lze tedy předpokládat, že další práce na počítači by byla přínosem. V organizaci, kam muž dochází, se pak jistě najde pracovník, který mu poskytne podporu při práci na počítači.

Nyní se podíváme na dotazníky vyplněné účastníkem a zhodnotíme zjištěná a roztržena data (příloha). Ma uvedl, že se mu všechny hodiny výuky líbily a že se na každé z nich něco nového naučil. Konkrétně například v dotazníku z 19. 1. 2011 se naučil podle svých slov: „autobusy“ a 2. 2. 2011 „fotky“, což lze porovnat s mapováním výuky a záznamy lektora (19. 1. 2011 je v rámci mapování poznamenáno, že se opakovalo vyhledávání dopravních spojů na internetu, záznamy vyučujícího uvádějí, že účastníci používali celkem samostatně jízdní řády na webu; 2. 2. 2011 podle koordinátorky upravoval Ma mimo jiné také fotografie, přičemž potřeboval podporu, lektor dodává, že se pracovalo v programu Zoner photo video). V první polovině kurzu můžeme vidět, že Ma v otevřených položkách typu – napiš, co se ti líbilo, zda ses něco nového naučil, odpovídá sporadicky. Naopak v druhé fázi, po změně dotazníku na pokyn, aby napsal, co na lekci dělal, jsou odpovědi hojnější.

Když měl Ma posoudit, zda raději pracuje s myší nebo klávesnicí, zvolil obě možnosti. Víme však, že s myší měl během kurzu potíže, přesto jej to nejspíš neodradilo. Na otázku, aby zhodnotil, zda čte lépe z obrazovky počítače nebo papíru odpověděl, že z obrazovky, což nemusí být zcela realistické – v tištěné podobě pokynů se orientoval úspěšně, na obrazovce tomu však bylo jinak podle slov lektora (tabulka dotazníku v příloze). Otázka samotného čtení je však na zhodnocení jedince a neměli bychom jeho posouzení zcela odsuzovat. Ať již je jeho výkon z našeho pohledu jakýkoliv, on může mít lepší pocit z odečítání z obrazovky než z papíru a na tom nic nezměníme. Oproti ostatním zahrnul poměrně hodně možností v pokynu směřovaného k tomu, aby vyjádřil, která z nabízených činností mu jde nejlépe, kromě polootevřené možnosti něco jiného, zvolil všechny ostatní nabízené. Podle něj se mu daří jak zapnout a vypnout počítač, ukládat obrázky a odkazy na webové stránky, hledat na internetu, pracovat s obrázky i v programu malování. Pokud však zmíněné srovnáme s mapováním výuky, záznamy vyučujícího, rozhovory, dotazníky atd., pak bychom se přiklonili spíše k tomu, že se jedinec mírně nadhodnotil. Celkově lze tedy říct, že hodnocení sebe samého může být u Ma méně odpovídající realitě. Naopak si je ovšem účastník vědom, že nemá počítač doma a tak naučeného nemusí plně v budoucnu využít.

Ma si není zcela jistý, zda poznatků využije mimo výuku, což je vzhledem k tomu, že doma nemá počítač zdůvodnitelné (v šesti dotaznících tvrdí, že nových znalostí využije, ve čtyřech si není jist). Pokud uvedl, že nabytých vědomostí využije, pak se domnívá, že pouze

v organizaci, kam dochází. Jednou odpovědí pak uvedl, že doma, což opět potvrzuje nereálné hodnocení vzhledem k současné situaci.

Jen pro závěrečné zhodnocení jeho schopnosti posoudit sám sebe srovnajme. V rámci kurzu uvedl Ma v dotazníku, že dělal v hodině následující činnosti: „Psal jsem imel, hráli hru, vyhledávání na internetu“, mapování výuky účastníka hodnotí takto: „orientace na seznamu dobrá, rozklikne si odkaz článku“, záznam vyučujícího shrnuje náplň lekce: „vyhledávání na internetu, zjišťování informací, mailování se studenty“, to vše se vztahuje k jednotce kurzu z 22. 6. 2011. Zde lze vidět, že je Ma schopen posoudit, co na lekci dělal, odhad svých možností je však již horší.

Nakonec lze tedy říct, že individuální cíl Ma byl splněn, účastník pracoval s jízdními řády a fotografiemi. Adaptace na nové prostředí nebyla zaznamenána jako problematická, jak v rámci počátků kurzu, tak v cizím prostředí (také viz návštěva úřadu práce v příloze, kde byla zjevná schopnost zapojit se do aktivity vyhledávání zaměstnání u manuálu úřadu s podporou pracovníka). Jeho dovednosti se během roku zlepšovaly, ačkoliv na některých by bylo potřeba pracovat také mimo výuku. Sebehodnocení je někdy realistické, jindy nadsazené.

Účastnice 5

K účastnici nemáme z rozhovoru bohužel mnoho doplňujících dat k rodinnému prostředí, zájmům atd. Hlavním cílem J je následující: „Tak bych chtěla se naučit seznam...najít počasí...a něco napsat.“ Také je zmíněna práce s fotografiemi.

U účastnice je problematické zrakové vnímání obrazovky počítače, mnohdy je potřebné zvětšit písmena, i tak se obtížně žena orientuje v ploše (podle přílohy – mapování výuky, záznamů vyučujícího i výpovědi lektora v rámci rozhovorů). V prvních dvou měsících vypovídá vyučující v záznamech, že má J obtíže v oblasti motoriky, práci s myší. Po nácviku se schopnosti zlepšují, přesto se objevují na dalších lekcích obtíže pamatovat si učivo předchozích hodin. Koordinátorka dodává (mapování výuky v příloze), že si J hned od začátku výuky umí říct o podporu a na internetu se oproti ostatním celkem dobře orientuje. Za listopad a prosinec 2010 pak žena uvádí, že se obtížné zrakové vnímání odráží při práci s textem, J potřebuje oporu během psaní v textovém editoru. Lektor ve svých záznamech uvádí, že J měla problém s použitím scrollovacího kolečka myši a v rámci jedné z lekcí psala text sama, což je v rozporu se zmíněným. Lektor však v tabulce dotazníku (příloha) nakonec kurzu uvádí, že J potřebuje podporu při psaní, ale po automatizaci je tato dovednost o něco lepší. Koordinátorka pak upozorňuje na obtíže v oblasti gramatiky, které můžeme vidět také v dotaznících vyplňovaných účastnicí („fotky ukládala, našla sem hudbu,“ mnohdy psáno bez interpunkce) a za období března, dubna také v záznamech vyučujícího.

Podle záznamů vyučujícího měla J problémy s ořezáváním fotografií v programu pro jejich úpravu, v rozhovoru muž uvedl (viz příloha): „při ořezávání obrázku nemohla dostat do rámečku hlavu, vyřezala třeba jen nohy, takovou nudli (směje se lektor), ale jí to stačilo.“ V mapování výuky najdeme, že byla v této činnosti účastnice úspěšná. Tyto informace si odporují, proto je doplňujeme přímým pozorováním z 2. 2. 2011 (viz příloha): „ořezávání jí celkem šlo, nejdříve byla nejistá ve výběru, po pomoci co do postupu výběru, byla schopna vybrat obrázek pro ořezání. Činnost se jí, podle jejích slov, zdála být těžká. V jedné z lekcí vytvořila sněhuláka v programu malování, dnes si obrázek ořezávala v programu pro úpravu obrázků a fotografií.“ Zde lze vidět, že výraz „celkem šlo“ naznačuje jakýsi kompromis tvrzení lektora a koordinátora výuky. Zajímavé je také posouzení samotnou účastnicí, která považovala činnost za náročnou, přestože v ní nebyla zcela neúspěšná.

V polovině kurzu J pracovala s e-mailem, kde se podle koordinátorky hůře orientovala v kolonkách – kam napsat svou adresu, heslo. Pro tyto činnosti potřebovala navedení a pomoc. Na jednotlivá okna pak obtížně klikala. Zmíněné potvrzují záznamy vyučujícího za březen a duben, kdy účastnice obtížně odlišovala pravé a levé tlačítko myši. Shrňme tedy, že problémy s obsluhou myši jsou stále aktuální. Oba informační zdroje se dále shodují v tom, že J měla problémy při práci s fotoaparátem – nalezením objektu v hledáčku. Účastníci měli donést na jednu z lekcí profil – několik vět o sobě a fotografii. Tento text byl připraven pro zaslání „intaktním kamarádům“, s nimiž si měli účastníci kurzu podle programu projektu dopisovat. Dopisování si bylo velmi důležité pro sbližování postižené a nepostižené populace, rozvoj přátelských vztahů, socializaci jedince, udržování počítačových dovedností po skončení kurzu atp. J profil spolu s Mi jako jediní donesli, zjevná je spolehlivost, co do vlastností jedince.

Za poslední dva měsíce se záznamy vyučujícího a mapování výuky shodují v tom, že účastnice potřebuje podporu (například při vyhledávání informací na webu, v rámci elektronické pošty). Koordinátorka (mapování výuky) však dodává, že potřeba pomoci vyplývá většinou z toho, že J neodhadne své možnosti, řekne, že daný úkon zvládne, ale poté je realita odlišná.

Tabulky v rámci rozhovoru a dotazníku s lektorem doplňují výše zmíněné. Můžeme vidět značný rozdíl při hodnocení v polovině kurzu a na jeho konci, kdy byl vyučující v rozhovoru méně kritický vůči dovednostem jedince než v dotazníku na konci výuky. Je tedy velmi obtížné shrnout jím uvedená data, když si v mnohém odporují. Nejdříve vyučující tvrdí, že je účastnice schopna zapnout sama počítač a s podporou jej vypnout, na konci kurzu pro oba úkony prý vyžaduje výraznější podporu. V polovině výuky muž uvedl, že J spíše nezvládá práci s fotkami, na konci ji ohodnotil jako zvládnutou s podporou, naopak uvedl úkon hledání na internetu nejdříve jako zvládnutý s dopomocí, ale na konci kurzu jako nezvládnutý. Je tedy obtížné vyvodit, kde je pravda. Zjevně však hodnotil lektor ženu poměrně kriticky oproti ostatním účastníkům, roli zde bezesporu hraje problematika s vnímáním a lokalizací na obrazovce počítače. Zcela shodně hodnotil schopnost psaní na klávesnici a práci v textovém editoru, které jsou pro jedince zájmovými oblastmi. Zde vyučující tvrdí, že je J schopna této aktivity s podporou a po tréninku dokonce s minimální pomocí. Problematická práce s myší se zdá být na konci kurzu podle muže lepší, i když je potřeba asistence.

V dotaznících vyplněných přímo jedincem lze vidět poměrně vysokou ochotu odpovídat na otevřené položky ve srovnání s jinými účastníky. Toto souvisí také se zájmem J – psaním všeobecně. Účastnice je spokojena s výukou a domnívá se, že se na každé lekci, kdy vyplnila dotazník, něco nového naučila a nových znalostí využije také mimo kurz – doma nebo v organizaci, jíž je uživatelkou.

Otázku sebehodnocení a zhodnocení své činnosti můžeme srovnat v rámci těchto dat. Dotazník z 29. 9. 2010 uvádí: „Naučila sem se zapínat počítač, najít svou složku a fotky a obrázky.“ Podle mapování výuky se trénovalo zapínání a vypínání počítače, přihlašování se do počítače, orientace v počítači a složkách. Totéž potvrzuje záznam vyučujícího. Po roce práce v dotazníku z 22. 6. 2011 můžeme vidět následující výpověď o aktivitě na hodině: „chledala obrázky, psala dopis, ukládání dopisu. Ode sme meilem.“ Vyučující potvrzuje zmíněné ve výčtu činností jednotky kurzu a doplňuje, že Pe podporoval J při psaní e-mailu. Koordinátorka výuky (viz mapování výuky) dodává, že jedinci vyhledávali předmět svého

zájmu, hudbu, obrázky, počasí. Lze tedy vidět, že J je schopna vypovědět reálně o svých aktivitách.

V rámci otázky, zda účastnice pracuje raději s myší nebo klávesnicí volí myš – což je otázka preference. Zhodnocení, zda čte lépe z obrazovky počítače nebo papíru se ukázalo, že se J domnívá, že obě činnosti jí jdou stejně dobře, dokonce se jednou přiklání pouze ke čtení z obrazovky počítače. Vzhledem k jejím obtížím se zrakovým vnímáním je jen těžko odhadnutelné, zda je její odpověď relevantní. J podobně jako Ma doplnila poměrně hodně činností, které jí podle jejího mínění jdou nejlépe: ukládání obrázků, odkazů webových stránek, malování na počítači, práce s obrázky. Nezvolila zapnutí a vypnutí počítače a otevřenou možnost, kde mohla vepsat další úkony. Je tedy vidět, že J je vůči sobě spíše méně kritická, také vzhledem k výše uvedenému postřehu koordinátorky, že si mnohdy o pomoc neřekne, ačkoliv ji potřebuje, protože se domnívá, že činnost zvládne. Je zde tedy tendence spíše k nadhodnocení, objevuje se problematický odhad svých možností.

Z přímého pozorování (návštěva úřadu práce v příloze) lze vyčíst, že je účastnice kurzu vcelku aktivní a nebojí se zapojit do aktivity v neznámém prostředí – hraní rolí v rámci návštěvy úřadu na téma *vyzkoušejme si, jak by to vypadalo, kdybyste se přišli na úřad informovat a přihlásit*. Schopnost adaptace nebyla zaznamenána jako problematická, ačkoliv lze vzhledem k mentálnímu postižení předpokládat jistá specifika (stejně tak u ostatních účastníků).

Na závěr tedy shrňme námi zjištěné skutečnosti. Individuální cíle – seznámit se s prací s fotografiemi, fotografovat, naučit se psát na počítači a vyhledávat informace na internetu, lze považovat za splněné. Problémy s adaptací se nevyskytly. Její schopnost pracovat s počítačem se neměnila tak výrazně jako u jiných účastníků. Domníváme se, že tato skutečnost je výsledkem problému se zrakovým vnímáním, které vyplývá z mentálního postižení a narušení centra. Přesto nelze říct, že nedošlo k žádnému pokroku. Koordinátorka doporučuje vzhledem k aktivitě účastnice a jejímu zájmu v psaní, aby J trénovala tento úkon práce na počítači. Rovněž by prý měla pracovat na slovním vyjádření a pravopisném psaní, i když si je koordinátorka vědoma, že vzhledem k postižení je tento požadavek problematický a náročný (příloha – doplňující rozhovor s koordinátorkou výuky). Měli bychom však ocenit, že je J poměrně aktivní a také spolehlivá.

Účastnice 6

V úvodním rozhovoru o cílech můžeme vidět, že je účastnice oproti svým kolegům poměrně otevřená, je tedy spíše patrná extroverze (dozvídáme se informace, které jsou mimo téma – co by si přála v organizaci, kam dochází, podrobný popis počítačové hry aj.). Také bychom mohli říct, že je R spíše optimisticky laděná osoba, což lze vidět jak z rozhovoru, tak přímého pozorování v rámci návštěvy úřadu práce, kde vtipkovala se zaměstnankyní pracoviště, kterou dobře zná. Zmíněné dokládá výňatek nestrukturovaného pozorování: Poté se přešlo na chodbu, kde byla vyzvána také R, aby našla své dveře. Ukázala na dveře, z nichž jsme vyšli. Na to reagovala pracovnice (která ji znala, jak bylo řečeno), že to nejsou správné dveře. Pak ji vedla k příslušným dveřím, kde zaklepala a jen v rychlosti s účastnicí R vešla a prohodila pár slov s pracovnící v kanceláři. Když se obě vracely ke skupině, žena poznamenala, že teď už bude R vědět, kam by šla, když se prve zmýlila. R hned reagovala: „To jsem tě jen zkoušela.“ To všechno pobavilo a zároveň překvapilo.

Doma R ráda pomáhá s domácími pracemi. V oblasti volnočasových aktivit poslouchá hudbu, rádio. Dále dodává: „když přijdu domů, tak si dělám zázvorový čaj, kafe si uvařím

někdy...s mamkou třeba si dáme kafe.“ R pochází zjevně z kompletní rodiny (zmínka o matce, otci). Čas podle svých slov tráví také na počítači, kde si občas telefonuje se sestrou nebo kamarádkou Pa přes skype. V interview se prolínají přání jedince, rodičů a návrhy pracovníka, který rozhovor vede. Je nesnadné jednotlivé oddělit, kým je která informace vyslovena. Uvedeme tedy všechny zmíněné cíle, ať již jsou prvotně vysloveny na popud rodičů nebo pracovníce: „naučit se na počítači všechno, být samostatnější, aby měli rodiče více času pro sebe, lépe se soustředit.“ Vedle cílů v rozhovoru zazněla také motivace k docházení na kurz: „Proč ses přihlásila tady na ten kurz, na ten kurz počítačů? – Mamka chtěla (malá pomlka) a já sem těž chtěla.“ Lze vidět poměrně významný vliv rodiny, a to rovněž i zde: „No taťka třeba chce vědět, jak, co my tu všechno děláme (ukazuje rukou) a já jsem mu říkala, že ten počítač, co my máme doma, že se k tomu nemůžeš třeba dostat, že my nemáme ten samý počítač, co máme my tu. A on to chce vidět.“ Jak bylo uvedeno u účastnice Pa, s níž se R přátelí, rodina hraje v životě účastnice očividně velmi důležitou roli. Tyto informace sice souvisejí s výukou jen zčásti, přesto nám přišly podstatné a kvalitativně zajímavé. Poznat mechanismus a fungování prostředí, kde jedinec žije, nám poskytuje nejen podstatné informace o jedinci samotném, ale dává nám také možnost naučit se s ním pracovat, zjistit jeho potřeby a přání a odlišit je od požadavků rodiny. Člověk je součástí společnosti jako celku a rodina je jednotkou, s níž bychom měli počítat.

Data z prvních dvou měsíců v záznamech vyučujícího upozorňují na obtíže s jemnou motorikou – práce s myší a zapamatováním si probírané látky. V obou případech je nutné neustálé opakování. R má na začátku podle koordinátorky tendenci „radit ostatním“. Problematické je její posazení v rámci učebny, kdy se R vystřídala u několika účastníků, zůstala u Pe. Nové místo jí prospělo a tak byla schopna lépe pracovat (viz mapování výuky). Dokonce je ze strany Pe podporována, čímž mohou pracovat spolu. Podle mapování výuky (viz příloha, období listopadu a prosince) je účastnice poměrně samostatná při práci v programu malování a vyhledávání hudebních videí na internetu. Z přímého pozorování z 8. 12. 2010 (více v příloze) lze vidět, že je účastnice také úspěšná při psaní v textovém editoru, přestože dělá gramatické chyby. Mnohdy si tyto chyby dokonce uvědomí – „to je blbě“, ale nedokáže je najít. Během podpory R bylo zjevné, že pokud je jí nabídnuta podpora, pak jí využije i tehdy, když by úkon zvládla. Pak se stává pasivnější, na což je potřeba dát si jako asistent lektora pozor – neposkytovat ani příliš malou, ani přehnanou pomoc.

Za období prvních měsíců kurzu vyučující v rozhovoru (příloha – první rozhovor s vyučujícím) uvedl, že se R orientuje v počítači, je schopna hledat ve složkách. V polovině kurzu však v rámci druhého rozhovoru již upozorňuje, že je potřeba R neustále pobízet k činnosti, již „nestačí tempu výuky“ jako prve. Mapování výuky doplňuje, že R a Pe pracují v dalších měsících (březen a duben) převážně spolu, účastnice potřebuje pomoc při zakládání elektronické poštovní schránky, přihlašování na e-mail. Záznam vyučujícího dodává, že se R hůře orientuje na internetu, je potřeba opakovat základní úkony. Koordinátorka (mapování výuky) upozorňuje, že při fotografování měla R problém, podobně jakož i jiní účastníci, najít objekt v hledáčku. Celkově však nejsou zaznamenány velké pokroky oproti začátku (u ostatních jedinců ano, u R se výkon zastavil a nejde dále). Mohli bychom zde uvažovat o tom, že účastnice dosáhla „stropu“ svých možností? Jaký vliv na současnou situaci mohl mít fakt, že R pracovala s Pe, který ji podporoval, ale nemusel jí poskytnout patřičné vedení? Mohly zde zahrát roli také zdravotní stav jedince a jiné s výukou nesouvisející faktory? Všechny zmíněné úvahy jsou jistou možností, jen těžko však případ rozřešíme, ponecháme jej tedy otevřený, jde přeci o kvalitu nikoliv o absolutní pravdu ve smyslu chybné generalizace.

Poslední dva měsíce souvisí s výše uvedeným, došlo ke zhoršení soustředění, výkon jde na pomyslné křivce dolů (mapování výuky, záznam vyučujícího). Přes tyto poměrně kritické postřehy koordinátorka v doplňujícím rozhovoru na konci kurzu uvedla, že R „umí zapnout internet a rozkliknout odkaz (nadpis – počasí), odnesla si seznámení se s prací na počítači všeobecně.“ Podle ní je pro účastníci do budoucna důležitý trénink soustředění a pozornosti.

V rámci dotazníkového šetření jsme zjistili, že R se ve většině lekcí výuka líbila, pouze v jednom případě si nebyla zcela jistá a zvolila odpověď nevím. Podle jejích slov se však na každé z lekcí, kde vyplňovala dotazník, naučila něco nového. Tyto nové vědomosti využije, a to doma nebo v zastoupení jedné položky také v organizaci, kam dochází.

V souvislosti s hodnotícími položkami účastnice uvedla, že stejně ráda pracuje s klávesnicí počítače i myší. Čte lépe z obrazovky počítače než z papíru a nejvíce se jí daří podle jejího názoru zapnout a vypnout počítač. V poslední odpovědi byla R poměrně realistická, možná dokonce spíše kritická. K otázce sebehodnocení můžeme ještě poznamenat její výpověď z 8. 12. 2010, kdy v dotazníku uvedla, že se naučila „psaní“, což lze potvrdit výše zmíněnými daty. Porovnejme dále data tří zdrojů z lekce konané 30. 3. 2011. V dotazníku R uvádí jako náplň lekce následující: „tiskla fotku, rozbalovali jsme soubor, četla horoskop.“ Mapování výuky stvrzuje, že si R tiskla svou fotografii a četla na webu horoskop, přičemž však potřebovala při práci podporu. Záznam vyučujícího jen doplňuje již uvedený obsah lekce.

V tabulce rozhovoru v polovině kurzu můžeme vidět, že lektor hodnotí R jako zcela samostatnou při zapínání, vypínání počítače a spouštění programů, internetu. Po jeho skončení vidí R samostatnou při práci s myší, ale při zapínání a vypínání počítače potřebuje podle něj podporu a teprve po automatizaci úkonu se může v této oblasti stát samostatnější. Potvrzuje však její samostatnost při spouštění programů, textového editoru aj. V ostatních úkonech s menšími nebo většími rozdíly v hodnocení během kurzu a po něm tvrdí, že R potřebuje podporu. Celkově je však oproti ostatním účastníkům hodnocena poměrně pozitivně, v žádné z činností se neobjevuje, že by něco zcela nezvládala. Přitom mapování výuky a záznamy vyučujícího jsou vůči ní poměrně kritické. Je možné, že největší obtíže se objevily ani ne tak ve schopnosti zdokonalovat se v úkonech práce na počítači, jako spíše v oblasti soustředění.

Závěrem jen shrneme, že cílem R vedle všeobecného zdokonalení se v počítačových schopnostech bylo také zlepšení soustředění. Tento druhý cíl nebyl splněn a otázkou zůstává, zda je vůbec možné, aby splněn byl? Kde je vzhledem ke zmíněnému „strop“ jedince a zda o nějakém lze hovořit? Schopnosti R se vázaly především na pozornost, čímž lze jen těžko říct, zda osoba dosáhla pokroku nebo nikoliv. Výše psané zhodnocení vyznívá poměrně kriticky, na druhou stranu R byla v mnohých činnostech práce na počítači již na počátku výuky oproti ostatním velmi schopná. Dalo by se však říct, že se během kurzu příliš nezlepšovala a spíše zůstávala v témže bodě. Jen těžko zodpovíme, zda dosáhla maxima svých schopností nebo zhoršené soustředění brzdilo její vývoj? Možné jsou obě varianty a nevylučují se. Adaptace na nové prostředí se nezdála být problematická (viz návštěva úřadu práce v příloze). V rámci doplňujícího pozorování je nutné poznamenat, že například mimo výuku ji doprovázela na akce projektu blízká osoba, a tak nemusela cítit ohrožení z cizího prostředí. Celkově však nebyl zaznamenán výrazný problém s adaptací, vždyť dokonce na začátku kurzu vystřídala několik míst, než začala sedět s účastníkem Pe, s nímž byla schopná se lépe soustředit. Schopnost posouzení svých schopností se zdála být reálná, spíše kritičtější. Během kurzu pak zůstávala stejná (viz také srovnatelný počet vyplněných otevřených odpovědí za první a druhé období kurzu).

Doporučení dalšího rozvoje účastníků po skončení kurzu

Z doplňujícího rozhovoru s koordinátorkou výuky lze vyčíst doporučení směřované ke každému z účastníků dalšího vzdělávání, v čem by se měl dále zdokonalovat a co rozvíjet. Jen ve stručnosti shrňme data z přílohy. Podle ní by měla účastnice J trénovat správné psaní, Ma by si měl celkově opakovat jednotlivé úkony práce na počítači, které se naučil. U Mi by bylo na místě procvičovat práci na počítači mimo internet, pro R je podle koordinátorky důležitý trénink pozornosti. Pa by měla trénovat písmena a psaní na klávesnici. P by se měl dále rozvíjet v nových dovednostech. Zmíněné informace si lze ověřit v rámci mapování výuky, záznamech vyučujícího, pozorování, dotaznicích atd., kde čtenář uvidí zpětnou vazbu vzhledem ke zmíněným doporučením v tom, co se jedinci dařilo, co nikoliv a která činnost je jeho oblíbenou.

7 Užitečné postřehy a otázky individuální práce

Z výše zmíněných rozborů a hodnocení lze vyvodit několik všeobecných závěrů vztahujících se k výuce dospělých osob s lehkým mentálním postižením různého rozsahu. Je nutné upozornit, že jak výše zmíněné rozborů, tak tyto postřehy jsou výsledkem několikanásobného přeskupování dat, srovnávání jedné informace z více zdrojů, různými metodami nebo naopak rozvíjením jedné informace jinou, s ní úzce související. Kvalitativní způsoby práce s uskupeními kvantitativních prvků (dotazníky, grafy, tabulky) nám nabídly velmi bohaté skutečnosti, které lze využít v praxi, ale také teorii. Zmíníme se rovněž o organizačním týmu, který by měl zajišťovat, aby akce dalšího vzdělávání skutečně fungovala.

7.1 Počítač jako nástroj rozvoje osobnosti jedince

Vzhledem k jednotlivým psychickým funkcím, které jsme nastínili v teoretické části, můžeme nyní zhodnotit námi zjištěné praktické zkušenosti s teorií a případně je doplnit o naše postřehy. Vše se bude samozřejmě vztahovat k dalšímu vzdělávání dospělého s mentálním postižením v oblasti práce na počítači.

Otázka vnímání byla u účastníků vzhledem k mentálnímu postižení opravdu problematická. Většina účastníků měla všeobecně problém s orientací na ploše obrazovky počítače, lokalizací nějakého objektu (například práce s fotografiemi, jejich ořezáváním, vepisování klíčových slov do internetového vyhledávače). Ke zrakové percepci se vztahuje podpora a zjednodušení výuky prostřednictvím aplikace dataprojektoru, tištěných opor v podobě „rozkrokových“ návodů práce s obrazovým doprovodem popisů, na papíře psaných klíčových slov pro vyhledávání na webu aj. Neměli bychom také zapomenout, že je vhodné, aby měl účastník napsán svůj e-mail i s heslem a vložil si jej třeba do peněženky nebo na bezpečné místo.

Objevila se rovněž otázka sluchového vnímání, kdy jsme si v rámci skupiny pracující s výukovým programem všimli u jednoho z účastníků, že výrazně reaguje na zvukové komentáře programu, pokud udělá chybu, nikoliv však negativně, ale spíše pobavením (účastník T). Pokud tedy pracujeme s výukovými programy, je potřeba zvážit do jaké míry jedinci zvuková odezva vyhovuje, podporuje jej v práci, rozvoji schopností nebo jej naopak rozptyluje.

Zrakové a sluchové vnímání se rozvíjelo jak v rámci práce na běžném počítači, tak s výukovým programem o. s. Petit. V rámci programu bylo zdokonalování psychických funkcí přímo obecným cílem. Účastníky této skupiny však bavilo také vyhledávání obrázků na internetu. Větší skupina byla neméně nadšena z obrázků, fotografií na webu a hudby. Vnímané – vidění a slyšení je pro jedince s mentálním postižením na počítači zajímavější než třeba práce se složkami nebo orientace v počítači, které jsou příliš abstraktní. Když pak přidáme k viděnému a slyšenému ještě „hmatné“, pak se nemůžeme při práci s jedinci mýlit. Například účastnice J si půjčila v knihovně knihu o počasí, která ji zaujala natolik, že si na webu ve výuce chtěla počasí vyhledat (viz materiály v příloze).

Zde navážeme představivostí, která, jak můžeme vidět, úzce souvisí s percepcí. Představy se u jedince s mentálním postižením vytvářejí odlišně díky narušení signální soustavy. Vzpomeňme například účastníka Ma, pro něhož bylo problematické pochopit, k čemu slouží úprava fotografií. Pro Lu je pravděpodobně počítač jako celek něčím těžce uchopitelným (viz výše). Nemůžeme se divit, práce na počítači a pochopení funkce mnohých jeho částí vyžaduje velkou míru abstrakce. Na druhou stranu je zde možnost si jej laicky řečeno „ohmatat“

prostřednictvím klávesnice nebo myši – běžné nebo speciálně upravené. Zde je nasnadě otázka jemné motoriky a vizuomotoriky. Mohli bychom se vrátit k problematice ovládání myši, dvojkliku, hledání písmen na klávesnici, manipulaci s fotoaparátem, čímž se dostáváme k naší zkušenosti. Je potřeba zmíněné úkony trénovat, a to nejlépe často a v kratších časových intervalech.

Další důležitou sférou je paměť. Proces zapamatování si, uchování v paměti a znovuvybavení je u člověka s mentálním postižením poznamenán narušením centrální nervové soustavy, s čímž souvisí též oblast vnímání a pozornosti. Zapamatovat si obsah lekce, úkony práce na počítači – to jsou velké otazníky, s nimiž jsme se potýkali a vždy budeme potýkat, pokud jde o mentální postižení. Jediným řešením je neustálé opakování, pomoc při znovuvybavení si dřívější zkušenosti (viz účastník Mi, který byl mnohdy schopen po zopakování úkonu pracovat poměrně úspěšně). Paměť lze podpořit prací s různými materiály – psaný text, knihy na dané téma, nahrávky, hudba, příběhy, návštěva určitého místa, knihovny, úřadu práce. Vytrvalost, trpělivost a radost s práce je nutností.

S vnímáním, pozorností a pamětí souvisí myšlení. Práci na počítači lze rozvíjet také tuto oblast. Speciální výukový program jedince nutí plnit úkoly na počty, čtení, psaní, jsou zde hry na postřeh, úlohy na paměť atd. Běžný počítač umožňuje jedinci neméně rozvíjet své schopnosti. Uvedme konkrétní příklad účastníka Pe, který vyhledával na webu nadmořské výšky a sám došel k tomu, že od jisté nadmořské výšky je pravděpodobné, že bude na horách snít. Tento příklad je sice spíše výjimkou než pravidlem, poukazuje však na to, že spojení života s tím, co nabízí internetová síť, není vůbec špatnou variantou práce s jedinci a rozvojem jejich myšlení.

Pozornost dělíme na bezděčnou a úmyslnou. Schopnost soustředit se byla dalším velkým tématem, které zaměstnávalo lektora i asistenty na výuce. U každého z účastníků se však potíže s pozorností projevovaly jinak. Lu má pro tyto obtíže dokonce medikaci, celkově bylo potřeba jej na jedné straně motivovat k činnosti, na straně druhé umožnit mu potřebný odpočinek. Účastník T zase potřeboval střídát činnosti a nabádat k tomu, aby se více soustředil a přemýšlel o nabízených možnostech odpovědí v úkolech výukového programu. U účastnice R jsme zaznamenali podobně jako u T důležitost motivace k činnosti. Naopak Ma vydržel poměrně úspěšně plnit úkoly lektora bez většího rozptylování. Otázka udržení pozornosti je závislá na konkrétním jedinci. Souhrnně je potřeba nastavit program s dostatečnou frekvencí přestávek, změnou činností a motivovat účastníky vzdělávacích aktivit. Vhodné se jeví spojení toho, co jednotlivce zajímá s tím, co je využitelné a aplikovatelné na počítači/webu. Ostatně právě v rámci identifikace individuálních cílů zazněly oblasti zájmu každého z účastníků.

Zmiňme se též o vůli a aspiraci jedince s mentálním postižením vzhledem k aktivitám práce na počítači. Vůle u účastníků může kolísat ve smyslu jejího oslabení a sugestibility. Na tento fakt jsme si museli dávat velký pozor, když jsme podporovali účastníky při výběru správné odpovědi ve výukovém programu, volbě toho, co by rád jedinec hledal na internetu nebo dělal na počítači, psal v textovém editoru apod. Stejně důležité bylo neovlivnit osobu v rámci podpory nabízené při vyplňování dotazníků – především u jedinců, kteří potřebovali pomoc s identifikací odpovědí u otevřených položek. Řešením je vést s jedincem rozhovor o identifikaci cíle/odpovědi/způsobu trávení času na počítači aj. a nabídnout nesugestivní formulaci určité možnosti. Pobízet účastníka vzdělávacích aktivit k tomu, aby odpověděl sám, podpořit jej případným obrazovým materiálem.

Aspirace je pak u účastníka vzdělávacích aktivit poznamenána ve smyslu neschopnosti odhadnout, zda danou činnost na počítači/úkol ve výukovém programu zvládá nebo nikoliv. Ostatně můžeme uvedené vidět v „příbězích“ účastníků. Účastník Mi si byl nejistý svým konáním na kurzu, z dotazníkového šetření však vyplynulo, že se hodnotí vcelku realisticky, pokud jde o výkon, přesto lze říct, že je u něj spíše tendence k podhodnocování. Naopak J měla tendenci tvrdit, že zvládne úkon, který ve skutečnosti neudělala bez podpory, zde byla opačná tendence. Práce na počítači je pro jedince poměrně abstraktní, čímž může být pro zhodnocení modelu aspirace – výkon ještě náročnější než jakákoliv jiná činnost. Přesto u konkrétního jedince převládá spíše buď nadhodnocování, nebo podhodnocování se.

S výše zmíněným souvisí také oblast řeči, která se rozvíjela v kurzu při práci s výukovým programem díky jednotlivým úkolům, komunikaci s lektorem a asistenty na výuce. V rámci kurzu šlo především o běžnou mezilidskou interakci a podporu. V rozhovoru jedince a jeho asistenta na výuce byly však identifikovány cíle účastníků, jedinci díky tomu vyplňovali dotazníky – bez podpory by mnohdy nevěděli, co do formuláře napsat. Nakonec také na úřadě práce byli aktivizováni ke komunikaci. S komunikací a řečí souvisí rovněž určitá slovní zásoba. Účastníci vzdělávacích aktivit si tak osvojili nové pojmy jako obrazovka, plocha, myš, klávesnice, mezerník, dvojklik, internet atp. Pod těmito základními pojmy si nyní již umí „něco“ představit, což je velmi pozitivní. Ačkoliv proces zapomínání je neúprosný, stále jim zůstávají tištěné opory vypracované lektorem, možnost trénovat nabyté schopnosti a dobrovolníci, kteří si s účastníky kurzu dopisují nebo se s nimi setkávají v rámci volnočasových dobrovolných aktivit.

Na závěr shrneme z jiného hlediska výše zmíněná doporučení, a to z pohledu vhodných nástrojů pro výuku počítačů pro jedince s mentálním postižením. Důležité je technické a materiální zabezpečení (viz také teoretická část) – tištěná, předepsaná opora. V rámci této opory rozkrokovat úkon (vyhledání počasí na internetovém prohlížeči) na malé kroky s jednoduchými komentáři doprovázenými grafickými zobrazeními. Každou činnost/látku (například práce v programu malování) je potřeba před nácvikem vysvětlit – názorně, obrazně, spojit s příkladem z praktického života (ukázat vytištěný obrázek vytvořený v programu). Využít práci po malých krocích, zautomatizovat tyto úkony a ubírat se postupně k výsledku, který bude pro jedince praktickou zkušeností (jeho vlastní obrázek).

Automatizace, opakování, názornost, trpělivost se prolíná celou činností. Hlavně je důležité nic neuspěchat, nemusíme projít všechny naplánované činnosti práce na počítači/úkoly ve výukovém programu, důležitější je skutečně kvalitně nacvičit i ty nejjednodušší úkony (práce s myší, dvojklik). Případně najít náhradní řešení, která kompenzují nedostatky, s nimiž se jedinec potýká (místo dvojkliku myší použití pravého tlačítka myši).

Na místě je zjistit, v čem je který účastník dobrý a skrze tuto oblast jej motivovat a vést k dalším činnostem (když účastník rád píše, propojíme tuto skutečnost s prací v textovém editoru, s elektronickou poštou, vyhledáváním na webu atd.). Rovněž užitečné může být spojení internetu s jiným médiem – knihou, časopisem, flash diskem (účastník si na něj kopíruje obrázky, které se mu líbí), CD, rádiem, televizí (jedinec se rád dívá na zprávy v televizi, naučíme jej, jak si je vyhledat na internetu).

Počítač můžeme tedy prohlásit s mírnou nadsázkou za nástroj rozvoje osobnosti jedince s lehkým mentálním postižením. V rámci jednotlivých „příběhů“ účastníků jsme viděli, že struktura jejich osobnosti, míra postižení jednotlivých psychických funkcí je u každého jiná. Jeden je schopen pracovat lépe s klávesnicí počítače, druhý s vyhledáváním informací

na internetu, třetí ve výukovém programu úspěšně plní úkoly na psaní, ale v počtech již není tak pokročilý. Každý člověk je originální tvor a je potřeba s ním takto jednat také v rámci dalšího vzdělávání v oblasti výpočetní techniky.

7.2 Individuální práce?

Nyní shrneme data záznamu vyučujícího, který vedl také prezenci účastníků a asistentů lektora. Díky tomuto můžeme zhodnotit otázku individuální práce. Ideální je, pokud připadá na jednoho účastníka jeden asistent lektora, případně pokud jeden pracovník podporuje nanejvýš dva účastníky. V rámci lekcí se zapojoval také lektor do výuky jako podpůrná síla, budeme s ním tímto v rámci následujících počtů počítat. Ve výuce totiž lektor po vysvětlení látky nechal jedince pracovat s asistenty, takže se sám mohl věnovat jednomu z účastníků. Následující řádky zhodnotí, v kolika případech byl počet jeden na jednoho zajištěn, kde byl splněn alespoň minimální počet jeden asistent lektora na dva účastníky. Zmíníme také četnost případů, kdy nebyl splněn náš požadavek individuální práce.

Pokud budeme počítat lektora jako účastníka podpůrných aktivit spolu s asistenty lektora, pak zjistíme, že až ve 14 případech byla splněna práce jeden na jednoho, číslo 17 charakterizuje splnění požadavku alespoň jeden pracovník na dva účastníky. Pouze ve třech případech bylo méně asistentů (včetně podpory lektora) než účastníků a práce tak mohla být o mnoho složitější a náročnější. Procentuálně jsou čísla následovná: ve 41 % byla práce zcela individualizována (jeden pracovník na jednoho účastníka), v 50 % připadal jeden asistent na nejvýše dva účastníky, pouze v 9 % jsme se setkali s úplným nedostatkem asistentů. Celkově lze říct, že až z 91 % byl stav vcelku vyhovující. Čísla jsou spíše orientační, nepočítali jsme jednotlivé případy na přesné hodnoty, mnohdy byli přítomni například čtyři asistenti lektora na 6 účastníků, čímž byli automaticky přiřazeni ke skupině – jeden podporovatel na dva klienty. Tímto nám však jeden asistent, případně lektor, kterého jsme započítávali také, přebýval a byl tak další silou navíc. Z hlediska kvality bychom tak nebyli v pouhých číslech, ale uvažovali bychom také o tom, že některý účastník mohl pracovat zcela individuálně (jeden na jednoho), ostatní dva pak měli společného asistenta apod. Navíc jsme si mohli povšimnout, že účastník Pe, pokud nechyběl na výuce, byl po většinu času velkou podpůrnou silou ostatním jedincům, především pak účastníci R. S ním jsme v rámci počtů nepočítali, protože také on byl účastníkem nikoliv pracovníkem. Ukázal nám však jednu velikou kvalitu – fakt, že může fungovat také strategie pomoci člena vrstevnické skupiny. Je nutné na tuto skutečnost upozornit. Z celkového pohledu lze konstatovat, že byla práce ve většině případů, co do individuálního přístupu vyhovující nikoliv však zcela individualizovaná, pokud myslíme individuální práci pouze model jeden na jednoho.

7.3 Pracovní tým „pod lupou“

7.3.1 Organizátoři projektu

V rámci dalšího vzdělávání dospělých s lehkým mentálním postižením v podobě kurzu počítače jsme sestavili organizační tým, který hned na počátku akce stál u zrodu žádosti o grant. Rovněž jsme vymezili základní podobu kurzu jako způsobu neformálního vzdělávání a dalšího rozvoje účastníků s postižením. Z deníku vedeného za účelem mapování práce projektového týmu a později také vlastní výuky vybereme některé kontrolní body vztahující se k práci organizačního týmu, jak šly po sobě během projektu. Jedná se tedy o následující:

- a) žádost o grant,
- b) schválení projektu,
- c) podepsání smlouvy s agenturou zaštiťující program,

- d) školení ke psaní závěrečné zprávy, úvodní schůzka (stanovení cílů organizačního týmu, organizace projektu, plánování výuky, zařizování formalit),
- e) „odstartování“ projektu,
- f) průběh projektu včetně pravidelných schůzek členů organizačního týmu a supervizí,
- g) zakončení projektu, dořešení formalit.

Kromě zmíněného se zde zmiňujeme podrobněji o všech aktivitách za účelem kvalitativního zhodnocení výuky a také o časovém plánu změn výuky. Pro naše vymezení kategorie organizátorů projektu však postačí uvedený výběr kontrolních bodů deníků, který ilustruje nutnost zařítit dané aktivity. Navíc bychom zmíněné základní body mohli dále členit podle toho, který člen organizačního týmu se podílel na jaké aktivitě, což by možná vystačilo na nový text, a tak jen v heslech nastíníme, jaké role měli jednotliví členové týmu, přičemž budeme čerpat z internetových stránek projektu. Zde se můžeme setkat s posláním každého člena v následující podobě: a) organizace projektu, finance, b) koordinace dobrovolníků a výuky, podpora na výuce (více koordinátor výuky), c) média, přednášky pro školy, d) podpora na výuce, přednášky pro školy, web e) spolupráce s „název organizace“, podpora na výuce, organizace. (více na <https://sites.google.com/site/umetavedetvice/>) Jak vyplynulo z potřeb praxe, mohli bychom rozdělit fáze naší činnosti vztahující se k náplni práce organizačního týmu do čtyř základních otázek jak napsat, zrealizovat, vyúčtovat projekt a jak napsat závěrečnou zprávu. Navíc každý z těchto čtyř bodů obsahuje celou řadu dílčích činností (více na <https://sites.google.com/site/umetavedetvice/o-projektu>).

7.3.2 Lektor výuky

O lektorovi výuky byla řeč již výše, jaké by měl mít kvality, co by měl respektovat při práci s jedinci s mentálním postižením. V kontextu s celou teorií práce bychom mohli vztáhnout k animátorovi také celou část zabývající se teoretickým rámcem edukace. Právě tu by měl vyučující znát, aby efektivně působil na utváření osobnosti jedince. Zde se k edukátorovi vracíme proto, že by byla velká škoda opomenout informace získané v průběhu kurzu od našeho lektora (více v příloze). Zdrojem k vyhodnocení této oblasti nám budou dva rozhovory s vyučujícím, jeden dotazník a přímé pozorování jeho práce na výuce.

Co se týká vzdělání, splňoval lektor požadavky pedagogického vzdělání a praxe, v níž působí (ačkoliv působí jako učitel na základní škole, věnoval se dříve také výuce cílové skupiny účastníků). Nechyběl potřebný entuziasmus pustit se do nových způsobů práce, které jsou při edukaci dospělých s lehkým mentálním postižením nezbytné. V rámci prvního rozhovoru padla otázka, zda lektor přemýšlel dlouho o přijetí návrhu, být lektorem kurzů počítačů šitých na míru lidem s lehkým mentálním postižením, na niž bylo odpovězeno jednoznačně ne, a tedy že vyučující ihned přijal nabídku kurzy vést. Stejně odpovědi se nám dostalo také v polovině běhu kurzů. Hned na začátku nám bylo také zřejmé, že muž přijal funkci také kvůli tomu, že s cílovou skupinou má již zkušenost z praxe, protože pro ně vedl dva roky hudební výchovu. Z tohoto případu můžeme vidět, že je vhodné, abychom pro jakýkoliv projekt kurzu dalšího vzdělávání přijímali jako organizátoři takového lektora, který buď pracoval přímo s konkrétními klienty, nebo takového, který má již dlouholetou praxi v oboru vůbec. Ne vždy je jednoduché pro neformální aktivity, které jsou taktéž nepříliš finančně ohodnoceny, najít vhodného adepta pro lektorování.

K otázce, jaké má animátor preferované metody, formy či postupy při výuce osob s lehkým mentálním postižením, jsme v úvodním rozhovoru dostali následující odpověď: „opakování, trpělivost, postup od hodně jednoduchých věcí, všít si, jestli je člověk nezahltit, jestli pracují“. Při druhém rozhovoru doplňuje vyučující zmíněné o promítací plátno, v případě skupiny pracující s výukovým programem také výukový program. Dále zdůrazňuje důležitost

asistenta výuky. Již v úvodu kurzů muž zdůraznil roli promítání na dataprojektoru, uvádění ukázek toho, co se bude dělat a vyučování věcí na něčem, co již účastníci znají. Zmíněné by se dalo shrnout do zásady názornosti, o níž jsme psali v teoretické části. Rovněž zazněla důležitost individuální práce díky asistentovi a sledování potřeb jedince. Celkově shrňme, že ačkoliv lektor nepřišel do kontaktu s námi výše popsanou teorií edukace (podkapitola Didaktické zásady platné pro aktivity dalšího vzdělávání), respektoval díky svým pedagogickým schopnostem většinu zmíněných zásad při práci s jedinci.

Velmi zajímavým byl výstupní závěrečný dotazník, kde vyučující k otázce způsobů práce s jedinci uvedl následující: „U menší skupiny jsme se postupně více přesunuli od výukových programů k práci s internetem (ale to je spíš změna obsahu než formy). V posledních lekcích jsem změnil materiály k lekcím – snažil jsem se o jednoduché heslovité a grafické shrnutí probíraných postupů a hlavně jsem listy nedával účastníkům zpětně, ale vždy na začátku hodiny, aby s nimi mohli hned pracovat. Těm, co měli problém s psaním jsme místo diktování písmen předepisovali na papír slova, která opisovali do počítače.“

Zmíněné shrnutí postupů práce s jedinci může být velkou inspirací pro jakékoliv aktivity dalšího vzdělávání. V rámci kurzů byly účastníkům dávány názorné listy s obrázky a popisky jednotlivých postupů práce s počítačem (soubory, internetem, v programu malování atd.). Jak dodává lektor, v posledních fázích výuky nebyly dávány listy jedincům zpětně, tedy po výuce, aby tak mohli pracovat s materiálem na počítači i doma, ale byly jim předloženy hned na začátku lekce, což přispělo k jednodušší práci. Otázka psaní byla velkým tématem celého kurzu. Řešení v podobě vytvoření předlohy s písmeny v listinné podobě se ukázalo jako další výuku zjednodušující faktor. Rovněž z doplňujícího rozhovoru s koordinátorkou výuky vyplynulo, že daný postup se osvědčil. Jak sama dodává, vytvářela nejen předlohu ke psaní, ale také postup pro konkrétního účastníka podle jeho přání, aby si mohl vyhledat doma videa na internetu, která ho zajímají.

Dále jsme se ptali na emoce spojené s počátkem výuky, jejím průběhem i koncem. Lektor odpověděl pozitivně v podobě uvědomění si, že „výuka má cenu, ale že to bude pracné,“ jak dále dodává k samotné práci účastníků na výuce: „potěšila mě komunikativnost, snaha a kázeň. Co neměli dělat, tak nedělali, vždy čekali na pokyny.“ Zajímavý byl posun pocitů z výuky v polovině kurzů, kdy animátor na otázku, jaký má z výuky pocit, reaguje: „Pořád příjemný, je to milé setkání, ale neočekávám, že s nich udělám odborníky.“ Je zde patrný posun od počátečního nadšení ke spíše realistickému pohledu možností, ale i omezení jedinců. Na závěr odpověděl lektor na otázku, jaký má pocit z výuky po jejím skončení takto: „Dobrý (jako z práce, která někam vede), ale i úlevný :-).“ Poslední slovo lze spojit s odpovědí na otázku – Po již proběhnutých kurzech, počítačů můžete říct, zda byste přijal funkci lektora i nyní? Právě zde mohlo zaznít ozřejmění: „Pokud máte na mysli prodloužení kurzu na další rok, tak ne. Mám pocit, že jsme došli tak daleko, jak se dalo a nedovedu si představit náplň navazující výuky.“ Zmíněné poukazuje na náročnost požadavků na personální zastoupení podílející se na aktivitách dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením, především pak na nutnost supervize. Právě lektor spolu s koordinátorem výuky, kteří jsou přítomni na každém kurzu, jsou nejvíce ohroženi vyčerpáním nebo dokonce syndromem vyhoření.

Přesto, že by se lektor na dalším běhu kurzů již nechtěl účastnit v roli animátora, zeptali jsme se, zda nemá nějaké návrhy ke zlepšení v případě, že by výuka dále pokračovala. Uvedl následující: „Čtrnáctidenní interval mezi lekcemi byl dlouhý – účastníci zapomínali, co se posledně naučili.“ Jak dodal, je nezbytné „klást větší důraz na domácí přípravu (domácí úkoly?)“. O důležitosti domácí práce jsme se zmínili již v kapitole týkající se praktického

rámce edukace. Možná právě jistá laxnost přístupu některých účastníků mohla vést lektora k váhavému postoji vůči pokračování ve výuce. Také koordinátorka výuky se vyjádřila mnohokrát během roku k tomu, že někteří účastníci by měli doma více trénovat nabyté dovednosti. K řešení této problematiky se pak vztahuje spolupráce s rodinami osob s postižením, ale také možností konkrétních rodin. Hlavně z druhého zmíněného důvodu je těžké soudit, kde je chyba. Navíc zde může vstupovat také otázka doby a častosti konání (zmíněná v praktickém rámci edukace). Nastínění této sféry zmiňuje také vyučující. Rovněž není vhodné odsoudit jednu nebo jinou podobu doby konání aktivit dalšího vzdělávání, protože zde vstupuje celá řada jiných faktorů, již výše zmiňované finance, a to jak organizátorů, tak účastníků a jejich rodin, v neposlední řadě také samotné časové možnosti účastníků, lektora, koordinátora, organizátorů. A co teprve fakt, že tyto aktivity jsou neformálního charakteru a nejsou přímo ostře vymezeny v legislativním rámci. V tomto pojetí jen těžko můžeme odsoudit jakoukoliv podobu dalšího vzdělávání, spíše bychom ji měli podporovat.

Na otázku přínosu výuky pro lektora samotného jsme se setkali na úvod s touto odpovědí: „Baví mě. Je to jiné než s dětmi, spíše takový odpočinek. S dětmi to jde rychleji, ale je třeba je hlídat, je hluk. Tady je práce poklidná, ale zase si třeba neřeknou účastníci o pomoc.“ Stejně jako výše, jsme zaznamenali posun v názoru na přínos výuky, lektor po půl roce výuky uvádí: „Setkávání je příjemné, odlišné od výuky malých dětí, pomoc je třeba neustále, ale není odpočinkovější.“ Zmíněné si odporuje, což přičítáme opět počátečnímu nadšení, které se posunulo k realističtějšímu postoji. V závěrečném zhodnocení proběhnutých kurzů lektor uvedl, že mu výuka přinesla „užitečně strávený rok s pozitivně naladěnými lidmi“. Tato věta se nám nesmírně líbila jak vzhledem k projektu jako celku, tak k jednotlivým účastníkům vzdělávacích aktivit. Lze tedy shrnout, že kurz lektorovi přinesl mnohé nové zkušenosti, seznámil se s pozitivy výuky dospělých s mentálním postižením, ale také s jistými specifiky cílové skupiny.

7.3.3 Koordinátor výuky

Ačkoliv by se zdálo, že proto, abychom mohli zorganizovat kurzy počítačů pro osoby s lehkým mentálním postižením, stačí mít místnost a vybavení pro jejich konání, dále někoho, kdo by aktivitu zaštil, zorganizoval a dalšího, který bude účastníky vyučovat, není to tak zcela pravda. V rámci projektu přirozeně vyplynula potřeba zřídit funkci tak zvaného **koordinátora výuky**. Termín koordinátor výuky používáme v celém textu, je však na místě si jej přiblížit. Koordinátor výuky v našem pojetí je osoba, která má na starosti celou řadu činností a navíc je vždy na blízku lektorovi. Spolu mohou řešit praktické i teoretické otázky edukace. Co do náplně činností funguje koordinátor jako prostředník mezi organizačním týmem a celým procesem edukace včetně jejích účastníků (lektor, asistenti lektora, účastníci, dobrovolníci). Navíc je sám přítomen na každém kurzu a funguje zároveň jako asistent lektora, protože individuálně pracuje s jednotlivými účastníky kurzu. Jeho poslání spočívá také v koordinaci dobrovolníků, kteří na výuce plní roli asistentů lektora. Vedle této činnosti se stará o mnoho dalších činností okolo výuky včetně vznášení návrhů, řešení nově vzniklých situací. Navíc může zasahovat také do organizačních záležitostí tak, aby byla zkvalitněna samotná výuka, má tedy velmi podstatnou roli. Termín koordinátor pak přirozeně vyplývá z výše zmíněné náplně práce.

Co se týká našeho výzkumu, je pro nás koordinátor vedle lektora důležitým informačním zdrojem. V průběhu výuky nám zprostředkoval jeho vlastní pozorování (námi shrnuté mapování výuky z rozhovorů s koordinátorem – nepřímé pozorování, případné vlastní přímé pozorování). Jak jsme se zmínili výše, v rámci textu o lektorovi, také on sám jako činitel

edukace, přispěl v závěrečném zhodnocení lekcí, doplnění a ověření získaných informací. Koordinátor pak předával na výuce účastníkům dotazníky ke zhodnocení konkrétní hodiny a vracel je organizačnímu týmu. Tímto vidíme, že se koordinátor výrazně podílí na možnostech evaluace výuky jako takové včetně jejího přínosu pro účastníky vzhledem k jejich individuálním cílům i obecným cílům vztahujícím se k obsahu edukace dvou rozdílných skupin účastníků. Je tedy jakýmsi „dvojitým mostem spojujícím dva břehy – edukaci, lektora a účastníky s organizátory; praxi s teorií ve smyslu skutečné výuky a zhodnocování tohoto procesu za účelem vytvoření teoretického i praktického rámce edukace včetně kvalitativního přístupu k výzkumu dalšího vzdělávání dospělých s lehkým mentálním postižením.

Také koordinátor by měl podobně jako lektor a organizační tým splňovat podmínky příslušného vzdělání nebo praxe a mít především zájem o danou oblast. Neméně důležité jsou osobnostní předpoklady a vlastnosti k práci s lidmi.

8 Diskuze

Stanovili jsme si jisté výzkumné otázky a předpoklady. Nyní je na místě zodpovědět vyřčené dotazy a vyvrátit nebo potvrdit domněnky vztahující se k problematice dospělých osob s lehkým mentálním postižením vzhledem k jejich dalšímu vzdělávání. V následujícím textu uvedeme tučným písmem odpovědi na stanovené otázky a kurzívou pak potvrdíme nebo vyvrátíme námi uvedené předpoklady v úvodu praktické části.

Nejdříve jsme si položili otázku k problematice adaptace jedince s lehkým mentálním postižením na nové prostředí, podmínky, lidi. Tato oblast se vztahovala konkrétněji k adaptaci na nové podmínky, kterými pro jedince byla výuka počítačů a s ní spojené doprovodné aktivity projektu (návštěva úřadu práce, ukončení kurzu, závěrečná vernisáž). Jedinci se v rámci nového prostředí pohybovali poměrně úspěšně, někteří byli méně, jiní více adaptabilní – záleželo také na povaze jedince (účastník T byl velmi aktivní a otevřený, účastník Mi se spíše ostýchal). **Všeobecně lze tedy říct, že naši účastníci kurzu neměli s adaptací na výuku výrazný problém, ačkoliv jsme se setkali i s menšími obtížemi spíše individuálního charakteru.** *Náš předpoklad, že by mohli mít jedinci problém s adaptací na nové podmínky a prostředí, kde se kurz dalšího vzdělávání odehrává, nebyl zcela potvrzen. Většina účastníků počítačového kurzu neprojevila výrazné problémy v oblasti adaptace.*

Dále jsme se ptali, zda se zlepšují schopnosti jedince v oblasti počítačové gramotnosti. **Z námi uvedených dat, komentářů v příloze a hodnocení v praktické části můžeme vidět, že se schopnosti jedince ve většině případů zlepšily během doby trvání kurzu. U každého byl pokrok individuální.**

Rovněž nás zajímala schopnost osoby posoudit své dovednosti pracovat na počítači/s výukovým programem a zda se tato schopnost zlepšuje s časem. V rámci jednotlivých „příběhů účastníků“ jsme zaznamenali, že účastníci vzdělávacích aktivit jsou schopni posoudit poměrně dobře, co se na lekci naučili, co dělali, zda se jim lekce líbila nebo nikoliv. Většina však potřebovala podporu k identifikaci podrobnějších informací v podobě rozhovoru s asistentem lektora. Pokud by zde asistent nebyl, jedinec by pravděpodobně měl problém s pojmenováním jednotlivých aktivit. Nejde nám však o způsob, jakým jsme došli k odpovědi, ale pouze o fakt, zda je jedinec schopen jistého sebehodnocení. **Konstatujeme tedy, že jedinci byli schopni reflexe výuky i sami sebe během kurzu. Jednoznačně se však potvrzovala u mnohých tendence k nadhodnocování nebo podhodnocování se. Schopnost posoudit sebe, své výkony, výuku se nezlepšovala s časem, spíše zůstávala stejná.** *Domněnka, že schopnost sebehodnocení jedince bude poměrně dobrá, byla vzhledem ke stanoveným předpokladům potvrzena. Naopak bylo vyvráceno, že by se tato schopnost zlepšovala v čase. Zlepšení schopnosti posoudit sám sebe v rámci aktivit práce na počítači nebylo nijak výrazné.*

Další klíčovou sférou byla otázka, zda byl splněn individuální cíl každého z účastníků, jaký byl sledován u jednotlivců pokrok, co se komu dařilo a co nikoliv. Otázka individuálních cílů byla zodpovězena v rámci hodnocení jednotlivých účastníků. **Zde můžeme vidět, že u většiny byl cíl splněn, u dvou účastníků však nebyl naplněn zcela.** *Předpoklad, že budou všechny cíle splněny, nebyl adekvátní, přesto je potřeba vzít v úvahu, že otázka splnění individuálního cíle ne vždy souvisí s tím, jaké jedinci poskytneme podmínky, prostředí, vybavení, jak s ním budeme pracovat a podporovat jej. Mnohdy zde vystupují také překážky, s nimiž jsme nepočítali a na které je potřeba operativně reagovat a případně se spokojit i s menšími cíli nebo je přeformulovat. Dále je na místě myslet na to, že zde vstupuje jedinec se svými osobnostními, temperamentovými charakteristikami, jimž je potřeba se přizpůsobit.*

Otázka toho, co se jedinci dařilo lépe, co hůře je uvedena u každého z účastníků kurzu, kde můžeme vidět různé případy. Pokud bychom však měli shrnout zmíněné, generalizovali bychom kvalitně odlišné případy, což není vhodné. **Pro zodpovězení této otázky vyzýváme čtenáře, aby se vrátil k jednotlivým „příběhům“ účastníků vzdělávacích aktivit. Jen pro představu a názornost lze říct, že na začátku výuky měli jedinci výrazné problémy s jemnou motorikou, vizuomotorikou – použitím myši počítače. Mnohdy pokud byli motivováni zájmem o určitou oblast, pracovali poměrně úspěšně a s minimální pomocí. Otázka zvládnutí úkonu s podporou, bez ní a nezvládnutí činnosti zde vystupuje do popředí. Každý účastník byl úspěšný v jiné oblasti a naopak. Právě se sférou, v níž je jedinec dobrý, je potřeba pracovat, motivovat jedince. Neméně důležité je rozvíjení oblasti, která je pro osobu náročná a nalezení vhodných způsobů práce a opor (tištěná opora, postupy práce aj.).**

Náš poslední předpoklad se týkal obtíží, které se mohou objevit v psychické oblasti osob. Zde bychom mohli odkázat na podkapitulu – Počítač jako nástroj rozvoje osobnosti jedince. *Domnívali jsme se, že by mohl mít účastník kurzu problémy s vnímáním obrazovky a výkladu lektora. V prvním případě se ve většině případů náš předpoklad splnil. Ohledně obtíží s vnímáním výkladu lektora nemůžeme s jistotou prohlásit, že také zde došlo k výrazným překážkám v práci. Pouze menší množství jedinců mělo problémy s koncentrací pozornosti celkově, a tím také nejspíš s nasloucháním výkladu lektora, zcela však tato domněnka nebyla potvrzena. Dále jsme zvažovali otázku zapamatování si probíraného učiva, proces vštípení si do paměti, uchování a znovuvybavení. V rámci paměti jsme se domnívali, že bude problémem zapamatovat si obsah výuky, což se v jednotlivých případech spíše potvrdilo. Dále nás zajímala oblast pozornosti a myšlení související samozřejmě taktéž s vnímáním a pamětí. Předpokládali jsme, že bude pro osoby s lehkým mentálním postižením problém udržet pozornost, a že proces myšlení bude pomalejší, především pokud půjde o náročnější úkoly. Obtížně udržitelná pozornost se nám u několika účastníků skutečně potvrdila, někteří naopak byli natolik motivováni, že u počítače vydrželi poměrně dlouho. Lze tedy říct, že naše domněnka sice byla potvrzena, ale pokud šlo o činnost, která jedince zaujala, byl schopen přejít své „běžné hranice“ a soustředit se o něco více. Proces myšlení je propojen také s ostatními psychickými funkcemi a je obtížné jej takto oddělovat v rámci posuzování. Přesto můžeme konstatovat, že pokud jedinci plnili náročné úkoly, ať již ve výukovém programu nebo na běžném počítači, pak bylo potřeba více podpory ze strany asistentů lektora a tím také více času. Otázka obtížné představivosti v souvislosti s prací na počítači, která je mnohdy hodně abstraktní nás také zaměstnávala. Díky výzkumu lze potvrdit známý fakt, že představivost je u jedinců s lehkým mentálním postižením narušena. Zároveň jsme však zjistili, že pokud spojíme činnost na počítači/internetu ve výukovém programu s něčím konkrétním nebo zajímavým, výkon se zvedá a tím také schopnost představivosti. Dále jsme vyslovili domněnku, že by mohl mít účastník vzdělávacích aktivit problémy v psaném projevu a to jak běžném, tak na klávesnici počítače. Zde můžeme považovat předpoklad za stvrzený. V rámci dotazníků i při psaní v textovém editoru počítače nebo na internetových stránkách jsme se u většiny jedinců setkali s různými obtížemi – pravopisné chyby, samotné vyjádření se, identifikace toho, co chci sdělit, najít písmena na klávesnici, hůře čitelný rukopis atd. Nakonec jsme si dovolili předpokládat poměrně vysokou míru motivace k činnosti vztahující se k práci na počítači nebo ve výukovém programu. Předpoklad vysoké motivace můžeme považovat za splněný, právě motivace byla u mnohých hybnou silou mnoha aktivit. Pro některé byl počítačový kurz například začátkem procesu elektronického dopisování si s „intaktními kamarády“, což lze považovat jako motivační faktor pokračujícího sebevzdělávání po skončení kurzu.*

Naše otázky a předpoklady stanovené v úvodu praktické části byly zodpovězeny a přinesly celou řadu zajímavých postřehů, které mohou být inspirací odborníkům v teorii i praxi. Za přínosné rovněž považujeme zjištění v podkapitole – Počítač jako nástroj rozvoje osobnosti jedince. Měli bychom zároveň upozornit, že jde o zjištění faktů, která mají spíše kvalitativní charakter a nelze je tedy zevšeobecnit na všechny případy. Je nutné brát v úvahu případné zdravotní kontraindikace, především pokud se jedná o počítač jako takový. Měli bychom tak zvážit vhodnost práce na počítači nebo se speciálním výukovým programem vzhledem ke konkrétnímu jedinci a jeho zdravotnímu stavu.

9 Doporučení pro praxi

Další vzdělávání dospělých osob s lehkým mentálním postižením v podobě počítačového kurzu je pouze jednou z alternativ, jak dále rozvíjet člověka s postižením. Přesto si dovoluujeme tvrdit, že jsme v rámci teoretické a praktické části postihli základní specifika této problematiky a byli bychom rádi, kdyby byly výsledky našeho zkoumání využitelné v praxi.

Člověk dospělého věku s mentálním postižením lehkého typu stojí před námi se svými biopsychosociálními a duševními potřebami. Vedle toho my jako odborní pracovníci máme k dispozici určitý teoretický a praktický rámec edukace, do kterého bychom měli jedince včlenit tak, aby své potřeby naplnil. Mnohdy si neuvědomujeme, že další vzdělávání nespočívá jen v organizačních záležitostech, ale vstupují zde i laicky řečeno „obyčejné záležitosti všedního dne“, které je třeba řešit. Jak by mohl jedince s lehkým mentálním postižením naplnit své biopsychosociální a duchovní potřeby v rámci kurzu počítačů? Není to utopie? Domníváme se, že není. Aktivita dalšího vzdělávání se uskutečňuje v rámci nějakých prostor, kde se jedinec setkává s ostatními účastníky, lektory, asistenty na výuce, ale i provozními zaměstnanci. Dostává se do mezilidských interakcí, kde může naplnit své sociální potřeby. Nemluvě pak o možnosti jejich naplnění také v rámci kurzu počítače skrze elektronickou poštu, telefonování si přes internetovou síť (skype aj). Organizační tým vzdělávacích aktivit včetně lektora by měl vytvořit patřičné podmínky, prostředí, vybavení, které umožňují jedinci uspokojit jak biologické potřeby (zakoupit si svačinu v kantýně, zajít si na toaletu, větrání místností apod.), tak psychologické (vytvoření atmosféry bezpečí na výuce, ocenit výkon jedince, motivovat jej, působit na celkový rozvoj jeho osobnosti, psychických funkcí). Ani duchovní potřeby by neměly být nadstandardem. Právě k duchovní dimenzi se vztahuje otázka seberealizace. Aktivita dalšího vzdělávání pak může být pro jedince sférou, v níž může nalézt naplnění. Zde je potřeba, aby také rodiny, blízcí lidé a prostředí, kde osoby s postižením žijí, věděli o možnostech, kterých mohou lidé s mentálním postižením využít.

V teoretickém rámci edukace jsme nastínili cíle, formy, metody, složky, zásady a obsah edukace dospělých účastníků s lehkým mentálním postižením. Tyto pojmy jsou na „papíře“ jen několika slovy, nad nimiž se mnohdy lidé z praxe spíše pousmějí, přesto je nutné, abychom teorii spojovali s praxí a snažili se o dialog odborníků v praxi i vědeckém výzkumu. Odborníci z výzkumu si cení názorů a zkušeností lidí z praxe, aby tak mohli vytvářet nové, smysluplnější a lépe aplikovatelné teorie. Na stranu druhou bychom si měli připustit, že také praxe někdy potřebuje nové podněty a nové pohledy, aby tak narušila svůj stereotyp a obohatila život svůj i život svých klientů/uživatelů/žáků.

Hlavním cílem dalšího rozvoje člověka s mentálním postižením je jeho celostní osobnostní vývoj v mezích jeho možností. Jedinec si volí určitou formu edukace, o kterou má zájem. Z hlediska obsahu se bohužel nenabízí tak široké spektrum aktivit jako u intaktní populace, přesto je z čeho vybírat. My jako organizátoři vzdělávacích aktivit pak volíme vhodné metody práce s respektem k obsahu činností, složkám edukace dospělého člověka. Zároveň aplikujeme jednotlivé zásady práce, které vyhovují konkrétnímu člověku. Více k vybraným aspektům naleznete v teoretické části práce, která může být obohacením praxe, stejně jako zamyšlením se nad dosavadními teoretickými systémy dalších vzdělávacích aktivit dospělých s lehkým mentálním postižením. Z teoretického hlediska pak považujeme za důležité zvážit termín složky edukace jako ekvivalent pojmu složky výchovy. Edukace je podle nás vhodnější pro dospělý věk, výchovu bychom ponechali pro mladistvé a dětský věk.

Co se však týká konkrétních doporučení k praxi, k nimž se chceme dostat především, pak obrátíme pozornost k praktické části práce a kvalitativnímu zkoumání, které proběhlo díky projektu Umět a vědět více. Zde bychom mohli doporučení k praxi týkající se aktivity dalšího vzdělávání dospělých s lehkým mentálním postižením v podobě počítačového kurzu shrnout do následujících zásad:

- a) zjednodušení výuky a výkladu,
- b) respektovat zásady vhodné komunikace s lidmi s mentálním postižením,
- c) vést jedince k osvojení si základních pojmů,
- d) nemusíme z účastníků „udělat odborníky“,
- e) trpělivost, vytrvalost a radost z práce,
- f) podpora – lidská v podobě asistentů lektora, ale i materiální, technická (vybavení, učební a podpůrné materiály k výuce),
- g) individuální práce, nejlépe jeden asistent na jednoho účastníka,
- h) program s vhodnou frekvencí přestávek a střídáním činností,
- i) nutnost motivace zájmovou oblastí jedince,
- j) nalézt, v čem je jedinec úspěšný, co jej baví,
- k) hesla, vlastní e-mail aj. osobní data by měl mít jedinec na bezpečném místě,
- l) spojení zásady vidět, slyšet, „ohmatat si“,
- m) neovlivňovat účastníka ve volbách, dát si pozor na formulaci požadavků a sugestibilitu jedince s mentálním postižením,
- n) spojení aktivity na počítači/internetu/ve výukovém programu s oblastmi běžného života a jinými médii (knihou, CD apod.),
- o) vhodný postup práce – před nácvikem vysvětlit účel úkonu; vyučovat po malých krocích za použití obrazových materiálů, postupů práce s komentáři; spojit činnost s příklady z praktického života; pracovat na automatizaci jednotlivých úkonů.

Podrobnější informace najdete v podkapitole Užitečné postřehy a otázky individuální práce. Celkově však můžeme vidět, že kurz počítačů může být jednou z cest rozvoje dospělého jedince s lehkým mentálním postižením, jen je potřeba nalézt vhodné způsoby práce a respektovat zásadu lidského přístupu. Všichni jsme lidé, žijeme ve společnosti a potřebujeme druhé ke své existenci, jinak řečeno, jsme zde jeden pro druhého.

Závěr

Další vzdělávání dospělých osob s lehkým mentálním postižením je součástí konceptu celoživotního učení, čímž se stává aktuálním problémem současné doby. Závěrem bychom chtěli poukázat na to, že tato odborná práce sledovala za cíl nejen doplnit teorii a praxi problematiky dalšího vzdělávání osob s mentálním postižením v oblasti počítačové gramotnosti, ale poukázat na tento fenomén doby jako oblast, která stojí za povšimnutí. Intaktní populace si mnohdy nedovede představit, že by člověk s mentálním postižením usedl za počítač a byl schopen na něm pracovat. Otázky stavu současného dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením a vztahu intaktní společnosti k této problematice jsou podnětem dalšího zkoumání a zůstávají i nadále otevřené.

Aktivity dalšího vzdělávání spadají do sféry edukace, resortu vzdělávání. Cílová skupina osob s lehkým mentálním postižením se setkává během svého života se všemi oblastmi – resortem zdravotnictví, školství, práce, sociálních věcí, s otázkami finanční oblasti, problematikou zbavení způsobilosti k právním úkonům, v neposlední řadě pak především s neziskovým sektorem. Aktivity dalšího vzdělávání dospělých s lehkým mentálním postižením však zůstávají mnohdy na okraji státních zájmů a spadají do doplňkového nestátního sektoru. Tím nechceme říct, že se ve státní oblasti nekonají vzdělávací aktivity pro tyto jedince, jen je potřeba upozornit na fakt, že je tato oblast ve většině případů odkázána doslova na „dobrou vůli“ dobrovolnických skupin, občanských sdružení, obecně prospěšných společností aj. Otázka získání finančních prostředků je z tohoto důvodu značně nejistá, přesto lze říct, že zde prozatím funguje jakýsi systém, který dané aktivity umožňuje.

V rámci počítačového kurzu, který byl financován z prostředků Evropské unie v rámci programu MŠMT Mládež v akci, jsme měli možnost sledovat, co přináší aktivity dalšího vzdělávání našim spoluobčanům s mentálním postižením. Tuto akci považujeme za přínos a to jak pro samotné účastníky kurzu, tak pro organizační tým i výzkumnou část. Bylo zjištěno, že jedinci byli schopni dosáhnout jistého pokroku, ať již pracovali na běžném počítači nebo se speciálním výukovým programem o. s. Petit. Z tohoto důvodu považujeme počítač za jeden z možných nástrojů rozvoje osobnosti dospělého člověka s lehkým mentálním postižením. Možná je dokonce otázkou času, kdy budeme využívat nejrůznější výpočetní techniky k rozvoji a aktivizaci jedinců s těžšími stupni mentálního postižení. V této oblasti by se měli speciální pedagogové spojit ve spolupráci s technicky zaměřenými obory, především pak s odborníky z řad informačních a komunikačních technologií, aby mohli obohatit své klienty s mentálním postižením o nové možnosti. Je pravděpodobné, že ze vzájemné interakce různě zaměřených vědeckých pracovníků i jedinců z praxe vzejde něco zcela nového, co posune oblast dalšího vzdělávání dospělých s mentálním postižením dále.

Závěrem bychom chtěli vyslovit fakt, že další vzdělávání dospělých nejen s lehkým mentálním postižením má svůj smysl a proto bychom tento koncept měli podporovat. Člověk s postižením má stejně jako intaktní populace právo seznámit se s „výdobytky“ doby. Mohli bychom sice namítnout, že jedinec má sice na zmíněné právo, ale má také možnost volby, daná oblast pro něj nemusí být vždy zajímavá. Přesto si dovoluujeme tvrdit na základě našich zkušeností, že člověk s mentálním postižením může být motivován k dalšímu vzdělávání v oblasti výpočetní techniky vlastním zájmem (i kdyby šlo o práci ve výukovém programu a nikoliv na běžném počítači).

Navíc pokud se ve speciální pedagogice prosazují inkluzivní snahy, pak bychom výše zmíněné aktivity měli nejen podporovat, ale především uskutečňovat. Nemusíme nutně shánět

složitě finanční prostředky na organizaci kurzu počítačů nebo jiné aktivity, stačí zapojit do těchto činností dobrovolníky a zaštitit tuto aktivitu odborným vedením. Pokud bude schopen dobrovolník docházet pravidelně k účastníkovi vzdělávacích aktivit domů/do organizace, kde osoba využívá sociálních služeb, pak můžeme hovořit nejen o individuální práci, osobním přístupu, ale také o možnosti získávání dalších vědomostí. Zmíněné je pouze jednou z možných alternativ, která je však finančně únosná a přispívá k integraci (inkluzi) a sbližování postižené populace s intaktní. Obohacuje obě strany, slouží nejen k dalšímu vzdělávání dospělého člověka s mentálním postižením, ale také k osvětě veřejnosti ve smyslu, že každý člověk, který má zájem, se může stát dobrovolníkem. Je nasnadě, že organizovaný kurz pokryje vzdělávací potřeby většího množství lidí. Na druhou stranu, pokud se v okolí občana s mentálním postižením žádná taková aktivita nekoná, pak je nutné řešit věc operativně skrze dobrovolníky, sdružení rodičů apod.

Další inkluzivní vzdělávání se stává velmi důležitou myšlenkou, kterou bychom měli jako společnost následovat a podporovat. Nejde však jen o pouhá slova a teorii, ale o nutnost skutečné aktivity. Výstižný se zdá být citát: „Čím více se učíme, tím víc odhalujeme svoji nevědomost.“ (anglický básník, Percy Bysshe Shelley) Právě díky tomu, že neustále zjišťujeme nová fakta, přicházíme také na mnohé nedostatky. Tímto je stále aktuální zdokonalování oblastí, které si zaslouží naši pozornost.

Seznam použité literatury

BAZÍNKOVÁ, I. Standardy kvality sociálních služeb II. In VAŠŤATKOVÁ, J., VYHNÁLKOVÁ, P. *Způsoby evaluace v sociální práci*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2008. s. 22 – 31. ISBN 978-80-7409-018-9.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2. vyd. Brno : Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitola z andragogiky I*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 77 s. ISBN 80-244-1192-X.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitola z andragogiky II*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 80. s. ISBN 80-244-1193-8.

BOUDON, R., BESNARD, P., CHERKAOUI, M., LÉCUYER, B.-P. *Dictionnaire de Sociologie*. 1. éd. Paris : Larousse, 1999. 279 s. ISBN 2-03-720343-8.

COHEN, R. M. *Nejčastější psychické poruchy v klinické praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 190 s. ISBN 80-7178-497-4.

ČERNÁ, M. *Česká psychopedie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1973. 184 s. bez ISBN.

ĐURIČ, L., HOTÁR, V. S., PAJTINKA, L., a kol. *Výchova a vzdělávání dospělých – Andragogika – Terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatelství, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

EDELSBERGER, L., PAJDLHAUSER, A., ŠTEJGERLE, L. *Speciální pedagogika defektologická*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1964. 188 s. bez ISBN.

ERICKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. 2. doplněné vyd. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 1999. 128 s. ISBN 80-7106-291-X.

FRANIOK, P., KYSUČAN, J. Kategorizace a klasifikace mentální retardace. In *Psychopedie : Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. s. 7 – 15. ISBN 80-7042-247-5.

FISCHER, S., ŠKODA, J. Edukace a rozvoj osob s mentální retardací. In *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha : Triton, 2008. s. 91-106. ISBN 978-80-7387-014-0.

GEIST, B. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.

HÁJEK, B. Zájmová činnost. In *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. s. 163 – 182. ISBN 978-80-7367-473-1.

- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. 105 s. ISBN 80-7290-128-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. opravený dotisk. Praha : Portál, s. r. o., 2004, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HOFBAUER, B. Východiska, souvislosti, perspektivy. In. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. s. 7 – 64. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HOMOLA, M., PETŘKOVÁ, A. *Psychologie výchovy a vzdělávání dospělých II*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, 1987. 265 s. bez ISBN.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. dotisk 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995, 159 s. ISBN 80-7066-941-1.
- KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. 1. vyd., Praha : EUROLEX BOHEMIA s. r. o., 2004. 131 s. ISBN 80-86432-96-3.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese : psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha : Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-150-9.
- KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 74 s. ISBN 80-244-0991-7.
- KOZÁKOVÁ, Z. Osoby s kombinovanými vadami z pohledu psychopedie. In LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. s. 25 – 51. ISBN 80-244-1154-7.
- KREJČÍŘOVÁ, O. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2007. 34 s. ISBN 978- 80-244-1635-9.
- KYSUČAN, J. *Psychopedie : Teorie výchovy mentálně retardovaných*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 82 s. bez ISBN.
- KYSUČAN, J. *Úvod do psychopedie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1982. 135 s. bez ISBN.
- LANGMEIER, J. Pozdní dospělost. In *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vyd. Praha : Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n. p., 1983. 139 – 147 s. bez ISBN.
- LEČBYCH, M. Mentální retardace. In *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. s. 15-38. ISBN 978-80-244-2071-4.

LEČBYCH, M. I já mám právo řídit svůj život. *PSYCHOLOGIE DNES*, prosinec 2006. roč. 12, č. 12, s. 35-37.

LUCJAN, T. Aktuální význam názorů Jana Amose Komenského na sebevzdělávání a sebevýchovu dospělých. In *Mění se trh práce – výzva pracovníkům v oblasti vzdělávání dospělých a sociální práce, sborník symposia s mezinárodní účastí*. Olomouc 1. – 4. 4. 1992, Olomouc : VOTIBIA, 1992. s. 190 – 194. bez ISBN.

MALACH, J. *Základy didaktiky*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. 182 s. ISBN 80-7042-266-1.

MATULAY, K., a kol. *Mentálna retardácia*. 1. vyd. Martin : Osveta, n. p. , 1986. 352 s. bez ISBN.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. dotisk 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. 87 s. ISBN 80-244-0207-6.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. dotisk 1. vyd. Praha : Academia, 2004. 590 s. ISBN 80-200-1290-7.

PÁVKOVÁ, J. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. s. 83 – 140. ISBN 978-80-7367-473-1.

PETROVÁ, I., PLEVOVÁ, A. *Kapitoly z obecné psychologie I*. dotisk 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 114 s. ISBN 80-244-07069-8.

PREDMERSKÝ, V., DOU TLÍK, V., KALIBÁN, V., POPLÁŘ, B. *Speciální pedagogika mládeže duševně vadné*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství n. p., 1964 , 180 s. bez ISBN.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

REGEČ, V. Účast Európskej únie v oblasti riešenia problematiky celoživotného vzdelávania a uplatnenia osob so špecifickými potrebami. In JURKOVIČOVÁ, P. (ed.). *Přístup k osobám se špecifickými potrebami v zemích EU z pohľadu vzdelávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. s. 7 – 16. ISBN 978-80-244-2102-5.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9.

SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Přel. Strossová, I. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 246 s. ISBN 80-244-0249-1.

SLOWÍK, J. Člověk s postižením ve společnosti. In *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. s. 21 – 44. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOVÁK, M. B. Část obecná. In *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. s. 57- 125. bez ISBN.

SYŘIŠTĚ, I: Postmoderna – Věk proteů? In BENEŠ, M., a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd., Praha : EUROLEX BOHEMIA s. r. o., 2002, s. 48 – 75. ISBN 80-86432-40-8.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. a kol. Dospělost. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. s. 118-127. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠIŠKA, J. *Mimořádná dospělost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4.

ŠKUTOVÁ, D. Vzdělávání dospělých osob se specifickými potřebami ve Finsku. In JURKOVÍČOVÁ, P. (ed.). *Přístup k osobám se specifickými potřebami v zemích EU z pohledu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. s. 65 – 78. ISBN 978-80-244-2102-5.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením*. 2. vyd. Praha : Septima, 1995. 62 s. ISBN 80-85801-54-X.

VÁGNEROVÁ, M., a kol. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

VAGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, M., Müller, O. *Psychopedie*, 3. doplněné a upravené vyd. Praha : Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.

Elektronické zdroje:

DANVER. F. *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2e éd. Lille : Septentrion, 2003. 698 s. ISBN 2-85939-778-7. Dostupné z: <http://books.google.com/books?id=qQE1YRW7HtkC&printsec=frontcover&dq=l'education+de+toute+la+vie&hl=cs&ei=c-UCToz3LoGl-gavrO3eDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&sqi=2&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>.

KREJČOVÁ, E. *Základy sociální psychologie*. upravené 2. vyd. Ostrava : Centrum dalšího vzdělávání při PdF OU, 2005. 91 s. bez ISBN. Dostupné z: <<http://www.osu.cz/fpd/cdv/dokumenty/socpsych.pdf>>.

MŠMT. *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů*. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2006 [cit. 2011-6-20]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/13233>>.

PALÁN, Z. *Andragogický slovník*. [online]. Andromedia.cz., c chybí [cit. 2011-2-19]. Dostupné z: <<http://www.andromedia.cz/andra.php>>.

Program mládež v akci. [online]. Program mládež v akci, c2007-2012 [cit. 2011-7-20]. Dostupné z: <<http://www.mladezvakci.cz/>>.

UMĚT A VĚDET VÍCE. [online]. sites.google.com, c chybí [cit. 2012-2-13]. Dostupné z: <<https://sites.google.com/site/umetavedetvice>>.

Seznam doporučené literatury

BLAŽKOVÁ, A., a kol. *Metodika podpory sociálních dovedností : Aneb jak připravit a vést kurzy sociálních dovedností pro lidi s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha : Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, 2011. 92 s. ISBN 978-80-260-0446-2.

BRAŇKA, J., SALAVOVÁ, M. *Účast na dalším vzdělávání a vliv ICT na další vzdělávání*. Praha : Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání NVF, 2009. 51 s. ISBN 978-80-86728-99-5.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

JURKOVIČOVÁ, P., a kol. *Komunikace a lidé s mentálním postižením : metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2010. 50 s. ISBN 978-80-244- 2648-8.

KREJČÍŘOVÁ, O. *Základy psychopedie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2010. 53 s. ISBN 978-80-244-2623-5.

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80- 7238-220-9.

PÖRTNER, M. *Na osobu zaměřený přístup v práci s lidmi s mentálním postižením a klienty vyžadujícími trvalou péči*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 175 s. ISBN 978-80-7367-582-0.

SELIKOWITZ, M. 1. vyd. *Downův syndrom : definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 197 s. ISBN 80-7178-973-9.

SOBEK, J., a kol. *Můžete si vybrat! : Příručka o lidských právech*. 2. vyd. Praha : Portus, 2009. 23 s. ISBN 978-80-254- 7916-2.

LANGER, S. *Mentální retardace : Etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 2. vyd. Hradec Králové : Kotva, 1995. 250 s. ISBN 80-900254- 6-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. rozš. a přeprac. Praha : Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. 1. vyd. *Psychopedie : Didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1992. 120 s. ISBN 80-7067- 211-0.

Přílohy

Součástí diplomové práce je přiložené CD s výzkumnými daty, komentáři, grafy apod. Čtenář se v této příloze zorientuje podle přehledného rejstříku, díky němuž najde jakékoliv soubory dat, o nichž je zmínka v textu. Navíc si může pročíst data nejen vzhledem k hodnotící fázi praktické části, ale nalezne zde rovněž ostatní údaje, které přibližují do detailu průběh dalšího vzdělávání cílové skupiny v podobě počítačového kurzu.

Níže v rámci přílohy uvádíme fotografie z výuky projektu Umět a vědět více a doprovodných aktivit celé akce. Lze tak vidět reálný rozměr psaného slova, atmosféru kurzu na tvářích zúčastněných i prostorové podmínky dalšího vzdělávání včetně lidského faktoru podpory člověka s postižením během jeho rozvoje.

1 Výuka skupiny účastníků učící se základům práce s počítačem



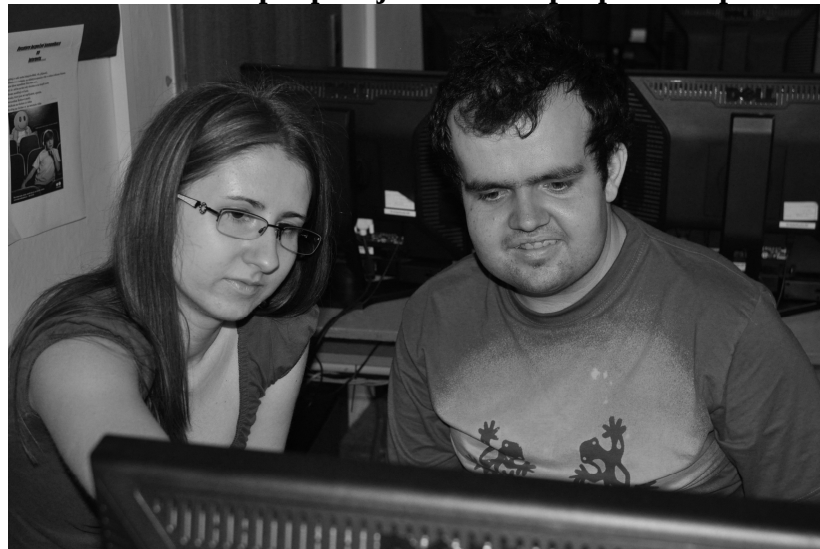
2 Přednáška o projektu a tématu postižení na Gymnáziu



3 Výuka skupiny účastníků pracujících s výukovým programem



4 Asistent lektora podporuje účastníka při práci na počítači



5 Závěrečné setkání k ukončení výuky



6 Výstava fotografií z výuky



Anotace

Jméno a příjmení:	Hana Majerová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Další vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením
Název v angličtině:	Further Education of Adult Persons with Mental Disabilities
Anotace práce:	Práce se zabývá osobami s mentálním postižením. Zachycuje teoretické a praktické aspekty dalšího vzdělávání. V úvodní části najdeme základní terminologii, biopsychosociální a duchovní aspekty mentálního postižení. Dále pokračuje text složkami edukace, didaktickými zásadami, formami dalšího vzdělávání a metodami edukace. Obsahuje teoretický a praktický pohled na počítačový vzdělávací kurz pro osoby s mentálním postižením.
Klíčová slova:	Mentální retardace, mentální postižení, dospělost, další vzdělávání, jedinec s mentálním postižením jako bytost biopsychosociální a duchovní, celoživotní učení, volný čas a zájmy, další vzdělávání v podobě počítačového kurzu, složky edukace, didaktické zásady, formy dalšího vzdělávání, metody edukace, počítačový kurz, počítač jako nástroj rozvoje osobnosti, individuální práce, organizátoři projektu, lektor, koordinátor výuky.
Summary:	The work deals with persons with mental disabilities. It deals with theoretic and practic problems of continuing education. It starts with basic terminology and biological, psychological, social and spiritual aspects of mental disability. After that it continues with components of education, didactic principles, forms of further education and methods of education. The text includes theoretical and practical view on education computer course for persons with mental disabilities.
Key words:	Mental retardation, mental disability, adulthood, further education, person with mental disabilities as a biopsychological and spiritual being, lifelong learning, leasure and interests, continuing education course in the form of computers, components of education, didactic principles, forms of further education, methods of education, computer course, computer as a tool for personal developement, individual work, project organizers, lecturer, coordinator of the teaching.
Přílohy vázané v práci:	CD (příloha), CD (diplomová práce)
Rozsah práce:	98 s.
Jazyk práce:	Český